



**TÜRKİYE VE FRANSA'DA SINIF ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME PROGRAMLARININ BANKS'İN
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BOYUTLARI
ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ**
Yüksek Lisans Tezi

Hatice TOMBULOĞLU

Eskişehir 2025

**TÜRKİYE VE FRANSA'DA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME
PROGRAMLARININ BANKS'İN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BOYUTLARI
ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ**

Hatice TOMBULOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kasım 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hatice TOMBULOĞLU'nun "Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutları Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı tezi **26/09/2025** tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 37. maddesi uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı		İmza
Üye (Danışman): Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU		
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ali ULUS KIMAV	
Üye	: Doç. Dr. Onur ERGÜNAY	

.....
Prof. Dr Nafiz Öncü CAN
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TÜRKİYE VE FRANSA'DA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ BANKS'İN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BOYUTLARI ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Hatice TOMBULOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kasım 2025

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırma, Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Programların çokkültürlü öğretmen yetiştirme açısından özellikleri nelerdir? (2) Bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır? Araştırma, çoklu durum çalışması modeline göre desenlenmiştir. Katılımcılar, Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarında görevli 12 öğretim elemanından oluşmaktadır. Veriler 2024-2025 bahar döneminde toplanmış; güncel program ve ders içeriklerini kapsayan belge incelemesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarına göre tematik analiz ile çözümlenmiştir. Bulgular, Türkiye'de çokkültürlü eğitimin çoğunlukla seçmeli dersler ve öğretim elemanlarının bireysel çabalarıyla sınırlı kaldığını, Fransa'da ise öğretmen yetiştirme programında çokkültürlü eğitim boyutlarının daha sistematik biçimde uygulandığını göstermektedir. Araştırma, öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim boyutları açısından daha kapsayıcı ve sistematik biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, Çoklu durum çalışması, Karşılaştırmalı eğitim, Öğretmen yetiştirme, Okul öğretmeni.

ABSTRACT

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING PROGRAMS IN TURKEY AND FRANCE WITHIN THE FRAMEWORK OF BANKS' MULTICULTURAL EDUCATION DIMENSIONS

Hatice TOMBULOĞLU

Department of Educational Sciences

Program in Curriculum and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, November 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

This study aims to comparatively examine preschool and primary teacher education programs in Türkiye and France within the framework of Banks' dimensions of multicultural education. In this context, the study seeks to answer the following questions: (1) What are the characteristics of these programs in terms of preparing multicultural teachers? (2) What are the views of the teacher educators working in these programs regarding multicultural teacher education? The research was designed as a multiple case study. The participants consisted of 12 teacher educators working in teacher education programs in Türkiye and France. Data were collected in the spring semester of 2024-2025 through document analysis, which included current curricula and course descriptions, and semi-structured interviews. The data obtained were analyzed through thematic analysis based on Banks' dimensions of multicultural education. The findings indicate that multicultural education in Türkiye is mostly limited to elective courses and the individual efforts of teacher educators, whereas in France, the dimensions of multicultural education are implemented in a more systematic manner within the teacher education program. The study reveals that teacher education programs need to be structured in a more inclusive and systematic way with respect to the dimensions of multicultural education.

Keywords: Multiculturalism, Multiple case study, Comparative education,

Teacher training, School teacher

TEŞEKKÜR

Öncelikle, mezunu olduğum Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programındaki tüm değerli hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Özellikle değerli bölüm başkanımız Prof. Dr. Ali Merç, kıymetli hocalarım Doç. Dr. Meral Ceylan, Öğr. Gör. Dr. İlknur Civan, Dr. Öğr. Üyesi Dilek Ünügür Çalışkan'a saygı ve minnetlerimi sunarım.

Fransızca Öğretmenliği Programındaki değerli hocalarım Öğr. Gör. Sevda Özdemir Aydın, Öğr. Gör. Dr. Halil Elibol, Dr. Öğr. Üyesi Meltem Özcanlar'a ve Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Prof. Dr. İlknur İstifçi'ye hem Fransızca öğretmenliği sürecimde hem de yüksek lisans eğitimim boyunca hissettirdikleri destekleri için gönülden teşekkür ederim.

Université de Reims Champagne-Ardenne'de (URCA) her daim yanımda olan Frédéric Castel, David Sternleck ve Thierry Philippot başta olmak üzere tüm hocalarıma ve sınıf arkadaşlarımıza en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bir arkadaştan öte olan Nathaniel Lacourcière'e tüm sevgilerimi gönderiyorum.

Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'ndeki tüm hocalarıma hem bana vakit ayırdıkları hem de her sorunumla ilgilendikleri için özel olarak teşekkür etmek isterim.

Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bölüm Sekreteri sevgili Sevim Akdoğan'a her daim gülen yüzü ve yardımsever yaklaşımı için teşekkür ederim. Ayrıca, Prof. Dr. Bahadır Erişti'ye en içten sevgilerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez danışmanım Doç. Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum. Beni anlamaya, yönlendirmeye ve yol göstermeye çalışırken gösterdiği emeği için minnettarım.

Her anımı birlikte geçirdiğim ikiz kız kardeşim Hanife Tombuloğlu'na, her şeyin onunla daha güzel ve eğlenceli olduğunu söylemek isterim. Ayrıca sevgili ağabeyim Gökhan Tombuloğlu'na ve canım annem Ayla Tombuloğlu'na verdikleri sonsuz destek, sevgi ve inanç için gönülden teşekkür ederim.

Hatice TOMBULOĞLU

26/11/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

.....
Hatice TOMBULOĞLU

26/11/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Hatice TOMBULOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLAR UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Sorun.....	7
1.2 Amaç.....	12
1.3 Önem.....	12
1.4 Sınırlılıklar.....	14
1.5 Tanımlar.....	14
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tanımı ve Kapsamı.....	16
2.2 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme.....	19
2.3 Fransa’da Çokkültürlülük ve Öğretmen Yetiştirme.....	27
2.4 Çokkültürlü Eğitimin Gelişimi ve Öğretmen Yetiştirme.....	30
2.4.1 Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları.....	38
3 YÖNTEM.....	41
3.1 Araştırma Modeli.....	41

3.2 Araştırma Süreci.....	42
3.3 Araştırma Ortamı.....	44
3.3.1 Durum 1.....	45
3.3.2 Durum 2.....	47
3.4 Katılımcılar.....	52
3.5 Veri Toplama Araçları.....	54
3.5.1 Belge incelemesi.....	55
3.5.2 Yarı yapılandırılmış görüşme.....	55
3.6 Verilerin Analizi.....	58
3.7 Araştırmada Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik.....	60
3.8 Etik Süreçler.....	62
3.9 Araştırmacının Rolü.....	64
4 BULGULAR.....	66
4.1 Türkiye ve Fransa'daki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Çokkültürlü Eğitim Açısından Özellikleri.....	66
4.1.1 Programlarda yer alan derslerle ilgili var olan duruma ilişkin Bulgular.....	66
4.1.2 Programlarda yer alan derslerin içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili duruma ilişkin bulgular.....	76
4.1.2.1 Zorunlu dersler.....	76
4.1.2.2 Seçmeli dersler.....	144
4.2 Öğretim Elemanlarının ve Program Yürütücülerinin Çokkültürlü Öğretmen Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	157
4.2.1 Öğretim elemanlarının çokkültürlülük tanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	157
4.2.1.1 Çokkültürlü eğitimin tanımı.....	162

4.2.2 Çokkültürlü eğitim ile ilgili içeriklere yer verme durumuna ilişkin bulgular.....	165
4.2.2.1 Çokkültürlülüğün işlenişinde kullanılan ders materyalleri.....	170
4.2.2.2 Çokkültürlülüğün ele alınışında kullanılan yöntem ve Teknikler.....	174
4.2.3 Çokkültürlü eğitim ortamlarının özelliklerine ilişkin görüşler.....	178
4.2.3.1 Kazandırılması gereken bilgi ve becerilere ilişkin görüşler.....	183
4.2.3.2 Çokkültürlü bilgi ve becerilerin kazandırılma durumu.....	189
4.2.4 Çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerin değerlendirilme durumu.....	193
4.2.5 Çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalara yer verme durumuna ilişkin bulgular.....	196
4.2.6 Çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimi entegrasyonuna yönelik önerilere ilişkin bulgular.....	199
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	203
5.1 Var olan Duruma İlişkin Sonuçlar.....	203
5.1.1 Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından özelliklerine yönelik sonuçlar.....	203
5.1.2 Öğretim elemanlarının ve program yürütücülerinin çokkültürlü öğretmen eğitimine ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar.....	207
5.2 Tartışma.....	209
5.3 Öneriler.....	212
5.3.1 Politika yapıcılara yönelik öneriler.....	213
5.3.2 Öğretmen eğitim uygulamalarına yönelik öneriler.....	214
5.3.3 Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	215

KAYNAKÇA

EKLER

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Temel Eğitim Bölümü'nün Özellikleri.....	45
Tablo 3.2 INSPÉ MEEF 1. Derece Programının Özellikleri.....	48
Tablo 3.3 Öğretim Elemanlarının Özellikleri.....	53
Tablo 3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bilgileri.....	57
Tablo 4.1 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Zorunlu Dersler.....	68
Tablo 4.2 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Mesleki Seçmeli Dersler.....	70
Tablo 4.3 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki Seçmeli ve Yabancı Dil Dersleri.....	71
Tablo 4.4 URCA INSPÉ MEEF M1. Derece Yüksek Lisans Programında Yer Alan Dersler.....	73
Tablo 4.5 URCA INSPÉ MEEF M1. Derece Yüksek Lisans Programında Yer Alan Seçmeli Dersler.....	75
Tablo 4.6 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı I. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	77
Tablo 4.7 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı II. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	82
Tablo 4.8 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı III. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	84
Tablo 4.9 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı IV. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	87
Tablo 4.10 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı V. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	90

Tablo 4.11 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VI. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	93
Tablo 4.12 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VII. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	97
Tablo 4.13 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VIII. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	99
Tablo 4.14 URCA INSPÉ MEEF M1 I. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	106
Tablo 4.15 URCA INSPÉ MEEF M1 II. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	119
Tablo 4.16 URCA INSPÉ MEEF M1 III. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	130
Tablo 4.17 URCA INSPÉ MEEF M1 IV. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	141
Tablo 4.18 Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı Seçmeli Derslerin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi.....	145

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	35
Şekil 2.2 Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutları.....	39
Şekil 3.1 Araştırma Süreci.....	43
Şekil 4.1 Öğretim Elemanlarının Çokkültürlülük Tanımı.....	158
Şekil 4.2 Çokkültürlü Eğitimin Tanımı.....	162
Şekil 4.3 Çokkültürlü Eğitim ile İlgili İçeriklere Yer Verme Durumu.....	165
Şekil 4.4 Öğretim Elemanları Tarafından Kullanılan Ders Materyalleri.....	170
Şekil 4.5 Çokkültürlülüğün Entegrasyonunda Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	175
Şekil 4.6 Çokkültürlü Eğitim Ortamlarının Özelliklerine İlişkin Görüşler.....	178
Şekil 4.7 Öğretmen Adaylarına Kazandırılması Gereken Bilgi ve Beceriler.....	184
Şekil 4.8 Çokkültürlü Bilgi ve Becerilerin Kazandırılma Durumu.....	189
Şekil 4.9 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilme Durumları.....	193
Şekil 4.10 Çokkültürlü Eğitimi Destekleyen Uygulamalar.....	196
Şekil 4.11 Çokkültürlü Eğitimin Öğretmen Eğitimi Entegrasyonuna Yönelik Önermeler.....	199

1 GİRİŞ

Günümüz toplumları kültürel, etnik, dilsel ve sosyal anlamda gün geçtikçe daha fazla çeşitlenmektedir. Küreselleşen dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması, ekonomi ve savaşlar gibi çeşitli nedenlerle insanları farklı kültürel ortamlarda yaşamaya yönelten göçler, uluslararası iş birlikleri, farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada yaşamasına ve artan iletişim olanakları ile etkileşime girmelerine ve birbirlerini etkilemelerine neden olmaktadır (Aslan, 2019; Bakır, 2020; Cırık, 2008; Karacabey vd., 2019; Olur ve Oğuz, 2019). Uluslararası Göç Örgütü'nün 2024 istatistiklerine göre, dünyada yaklaşık 272 milyon uluslararası göçmen bulunduğu ve bu göçlerin savaşlar ve yoksulluk gibi birçok nedenden kaynaklandığı tahmin edilmektedir (International Organization for Migration [IOM], 2020). Bu nedenlerden dolayı günümüzde toplumların tek kültürlü olmadığı, aksine farklı kültürlerin özelliklerini taşıdığı kabul edilmektedir (Akçaoğlu ve Arsal, 2022). Dolayısıyla, toplumsal yapının giderek çokkültürlü hale gelmesi, bireylerin kimlik algılarını, aidiyet duygularını ve vatandaşlık anlayışlarını etkileyen çok boyutlu bir dönüşüm sürecini beraberinde getirmektedir.

Küreselleşme, farklı kültürlerin etkileşimini artırarak toplumların kimlik yapısını dönüştürmektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda tek bir ulusal kimliğe odaklanan ulus-devletler, 20. yüzyılda çokkültürlülükle yüzleşmek zorunda kalmıştır (Zarate, 2011). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkelerinde, etnik ve kültürel çeşitlilik büyük bir artış göstermiştir (Cırık, 2008). Günümüzde kimlik üzerine yeni bir siyaset anlayışının ortaya çıktığı ve bu anlayışa göre toplumda farklı olduğunu iddia eden grupların farklılıklarını korumak ve sürdürmek için kimliklerinin tanınmasını talep ettiği ifade edilmektedir (Keskin, 2018). Bu nedenle, kültürel çeşitlilik son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar için önemli bir gündem haline gelmiştir (Babanoğlu ve Ağçam, 2023). Tüm bu gelişmeler, kültürel çeşitliliğin yalnızca demografik bir olgu değil, aynı zamanda kimlik, aidiyet, eşitlik ve toplumsal katılım bağlamında ele alınması gereken çok yönlü bir toplumsal gerçeklik haline geldiğini göstermektedir.

Gerçekleşen etkileşimler, kimlik kavramının yeniden değerlendirilmesini ve çokkültürlü bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Aslan'a (2019) göre, çokkültürlülük, homojen ulusal kimliğin yerini alarak farklı sosyal ve etnik grupların entegrasyonunu ifade etmektedir. Kùltürler, kimlik inşasında merkezi bir rol oynarken çokkültürlü kimlik,

farklı kültürlerle bağlantılı olmayı tanımlamaktadır (Akkaya vd., 2021). Kùltürler etkileşime girerek birbirini etkilerken aynı kùltür içerisinde alt kùltürler oluşmakta ve farklı kùltürlerin bir arada var olduğu dünya, çeşitliliğin ve farklılıkların bir arada yaşadığı bir yaşam alanı haline gelmektedir (Erden vd., 2006'ten aktaran Ateş ve Şahin, 2021). Yaşanan etkileşimlerin sonucunda farklı kùltürel özelliklere sahip bireyler birbirlerinin kùltürel özelliklerini tanımakta ve birbirlerinin kùltürel özelliklerinden etkilenmektedir (Aslan, 2019). Bu bağlamda, günümüzde kùltürel çeşitlilik, bireysel ve toplumsal düzeyde yeni farkındalıkların gelişmesine neden olurken aynı zamanda farklı kimliklerin tanınması, saygı görmesi ve eşit katılımı temelinde bir arada yaşama kùltürünü geliştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Kùltürel çeşitlilik yalnızca toplumsal bir olgu olarak değil, aynı zamanda eğitimin merkezinde yer alan bir konu haline gelmiştir. Çokkùltürlü toplum bilincinin yaygınlaşması ile okul kùltürünün çeşitli kùltürleri kapsayıcı ve destekleyici şekilde oluşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022). Kùltürel değerlerin aktarımı süreci olarak değerlendirilen eğitim, okullarda toplumun çeşitliliğinin yansıtılmasını gerekli kılmaktadır (Ertürk, 1998; Gezer, 2018). Buradan hareketle, okullarda çokkùltürlü ortamlar yaratmak, eğitimcilerin farklı kùltürlerden öğrencilerle etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Akçaoğlu ve Arsal, 2022). Bu durum eğitim sistemlerinde reform gerektirmektedir. Çokkùltürlü eğitim reformu, farklı öğrenci ihtiyaçlarının okul sistemine entegrasyonunu amaçlamaktadır (Banks ve Banks, 2009). Kùltürel çeşitliliğin artması, eğitim politikalarının bu değişime uyum sağlamasını gerektirmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu çeşitliliği sınıf ortamında etkili şekilde yönetebilmeleri, çokkùltürlü eğitim bağlamında donanımlı hale getirilmeleriyle mümkün olabilmektedir.

Çokkùltürlü eğitime yönelik en önemli eleştirilerden biri, bu uygulamaların ülkenin birliğini zayıflatabileceği ve toplumsal kutuplaşmayı artırabileceği yönündedir (Banks, 2013; Sleeter ve McLaren, 1995). Oysa Banks'e (2013) göre çokkùltürlü eğitim, ülkeyi bölmekten ziyade parçalanmış ya da kutuplaşmış toplumları adalet ve eşitlik gibi demokratik değerler etrafında yeniden bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde Nieto (2000), çokkùltürlü eğitimin farklılıkları tehdit olarak görmek yerine, demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği için zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Grant ve Sleeter (2007) ise çokkùltürlü eğitimin yalnızca azınlık gruplar için değil, tüm

öğrenciler için fırsat eşitliği ve toplumsal uyum açısından gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Çokkültürlü eğitim, alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarıyla tanımlanmıştır (Bennett, 2011; Nieto, 2000; Sleeter ve Grant, 2007). Sleeter ve Grant (2007), çokkültürlü eğitimi öğrencilerin farklı toplumsal grupların tarihlerini, kültürlerini ve katkılarını öğrenmelerine olanak tanıyan bir süreç olarak tanımlarken; Nieto (2000), bu yaklaşımı yalnızca kültürel farkındalıkla sınırlı görmeyip aynı zamanda adalet, eşitlik ve katılım ilkeleriyle ilişkilendirmektedir. Bennett (2011) ise çokkültürlü eğitimin kültürel farklılıkların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi yoluyla öğrencilerin empati ve kültürlerarası anlayış geliştirmelerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada ise çokkültürlü eğitim, Banks'in (2015) tanımına dayanarak ele alınmaktadır. Banks'e göre çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin eğitimsel başarıya ulaşmasını sağlamak amacıyla, okul ortamlarının ve programların farklı kültürel grupları kapsayacak şekilde yapılandırılmasını gerektiren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu anlayış, yalnızca kültürel farkındalık kazandırmayı değil, aynı zamanda sistematik eşitsizlikleri azaltarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Banks'in bu tanımı, okul çevresi ve program vurgusu nedeniyle bu araştırmada temel alınmıştır. Nitekim, çokkültürlü eğitim "çeşitlilik ve birlik" ilkesi doğrultusunda şekillenerek öğrencilerin hem kendi kimliklerini özgürce ifade edebildikleri hem de ortak demokratik değerler etrafında birleşebildikleri bir öğrenme ortamı inşa etmeyi amaçlamaktadır (Banks, 2004). Bu araştırmada ise çokkültürlü eğitim, yukarıdaki tanımların ortaklaştığı biçimde yalnızca kültürel farkındalık değil; eşitlik, kapsayıcılık ve öğrencilerin tüm yönleriyle öğrenme sürecine katılımını önceleyen, okul ortamını bütüncül olarak dönüştürmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır.

Banks (2019), uygulayıcılara ve araştırmacılara yol göstermek, anlam bulanıklığını gidermek, çokkültürlü eğitimi sistemli bir biçimde analiz edebilmek ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına genel bir çerçeve sunmak amacıyla çokkültürlü eğitimin şu beş boyutunu geliştirmiştir:

1. İçerik Entegrasyonu
2. Bilgi İnşası Süreci
3. Eşitlikçi Pedagoji

4. Önyargıların Azaltılması

5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

Bu model hem teorik bir çerçeve sunmakta hem de öğretmen yetiştirme programlarına yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Banks'in boyutları çokkültürlü öğretmen yetiştirme sisteminde program ve derslerin kavramsallaştırılması ve tasarlanması açısından önemli görülmektedir (Egne, 2016). Alanyazında Banks'in boyutları; çokkültürlü eğitimin birçok yönünü kapsamaması (Erbaş, 2019), kategorik bir çerçeve olarak öğretmen adaylarının içerik entegrasyonu boyutu hakkındaki farkındalıklarını ve uygulamalarını anlamak (Akçaoğlu ve Arsal, 2017), programa odaklanması ve farklı veri kaynaklarını tek ya da birden fazla boyutta kavramsallaştırması (Cole ve Zhou, 2014), erken çocukluk öğretmenlerinin kendi programlarına çokkültürlü eğitim uygulamalarını entegre etmelerine yardımcı olması (Ogletree ve Larke, 2010) ve verilerin birleştirilmesi yoluyla bulguların güçlendirilmesi amacıyla (Egne, 2016) çeşitli yönlerinden dolayı tercih edilmiştir. Banks'e (2019) göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde sağlayabilmesi için bu boyutları kabul etmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler şu yeterliliklere sahip olmalıdır (Banks, 2008):

- Kavram ve becerileri öğretirken farklı gruplardan içerik kullanmak,
- Öğrencilerin disiplinlerarası bilginin nasıl oluşturulduğunu anlamalarına yardımcı olmak,
- Olumlu grup içi tutum ve davranışlar geliştirmelerini desteklemek,
- Farklı ırksal, kültürel, dilsel ve sosyal sınıf gruplarına eşit eğitim fırsatları sunmak.

Alanyazın, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından önemli eksiklikler barındırdığını ortaya koyarken öğretmen yetiştirme programlarının hem içerik hem de uygulama boyutunda yeniden yapılandırılması, çokkültürlü eğitimin programların merkezine yerleştirilmesi ve kültürel duyarlılığı artıracak etkinlik ve deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramı ve uygulamalarına yönelik yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmadıkları, kavramı yalnızca kültürel farklılıklar düzeyinde ele aldıkları görülmektedir (Bakır, 2020; Olur ve Oğuz, 2019; Aslan, 2019). Özellikle kültürel olarak duyarlı öğretim ve pedagojik yeterlilikler konusunda ciddi bilgi eksiklikleri dikkat çekmektedir (Güven

vd., 2022; Karataş ve Oral, 2019). Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda etkili biçimde eğitim verebilmeleri için sistemli ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili araştırmalar, aynı zamanda, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha kapsayıcı ve adil bir eğitim sunabilmeleri için çokkültürlü eğitime dair bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerektiğini vurgulamaktadır (Eskici, 2016; Yıldırım, 2019). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarına yalnızca destekleyici değil, programın temel bileşenlerinden biri olacak şekilde entegre edilmesi öne çıkmaktadır. Çokkültürlülük, demokrasi ve insan hakları gibi konuların öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ve uygulamalı dersler olarak yer alması önerilirken (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2017; Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2017; Yılmaz, 2016), yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmış derslerin uygulanması gerektiği de vurgulanmaktadır (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Akkaya vd., 2021). Bununla birlikte, hizmet öncesi eğitimin yanı sıra, görevdeki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin, seminerlerin ve atölye çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir (Akçaoğlu, 2021; Çiftçi vd., 2021; Karacabey vd., 2019). Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişlere sahip gruplarla etkileşim kurabilecekleri sosyal etkinliklerin ve değişim programlarının desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Eskici, 2016; Koç ve Köybaşı, 2016). Bu tür deneyimlerin, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik gelişimlerine katkı sağlayacağı ve eğitim süreçlerinde kültürel farklılıklara duyarlı yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Gezer, 2018; Yüksel ve Ereş, 2018). Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programları çokkültürlü bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmalı ve bu doğrultuda toplumsal adalet, eşitlik, kültürel farklılıklara saygı ve kapsayıcılık temelinde güncellenmelidir (Karataş ve Oral, 2019; Tonbuloğlu vd., 2016). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından eksiklikler barındırdığı ve bu alanda kapsamlı bir yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu çerçevede, farklı ülkelerde uygulanan modelleri incelemek, öğretmen yetiştirme süreçlerinde çokkültürlü eğitimin nasıl etkin bir şekilde entegre edilebileceğine dair fikir verebilir. Özellikle Fransa örneği, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme süreçlerine entegrasyonu açısından dikkat çekici bir model sunmaktadır. Bu çalışmada incelenen Fransa’da uygulanan öğretmen yetiştirme politikaları ve programları, çokkültürlü eğitim

uygulamalarının nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. Bu çerçevede, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarındaki çokkültürlü eğitime bakışı görebilmek ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını güçlendirebilmek amacıyla, farklı ülkelerde geliştirilen modellerin incelenmesi önem kazanmaktadır; özellikle Fransa, öğretmen yetiştirme süreçlerinde çokkültürlü eğitimi sistematik ve kapsamlı bir biçimde entegre eden uygulamalarıyla dikkat çekici bir örnek sunmaktadır.

Türkiye ve Fransa’da öğretmen yetiştirme süreçlerinde çokkültürlü eğitimin önemi vurgulanmakla birlikte, iki ülke arasında uygulama ve politika düzeyinde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de çokkültürlü eğitimin entegrasyonu hâlâ sınırlı olmakla birlikte, kapsayıcı ve adil eğitim yaklaşımlarının programlara dahil edilmesi yönünde çalışmalar yürütülmektedir. Buna karşın, Fransa’da çokkültürlü sınıflarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik politikalar ve uygulamalar, özellikle 2019 tarihli “Pour une école de la confiance” (Güvene dayalı bir okul için) yasası ile önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu yasanın amacı öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere güven veren, kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim sistemi inşa etmektir. Bu yasa kapsamında, öğretmen yetiştirme kurumları olan INSPÉ’lerde (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l’Éducation [INSPÉ]), kapsayıcı eğitimi temel alan modüller zorunlu hale getirilmiştir. Bu yasa kapsamında programlara; öğrenci çeşitliliği, ayrımcılıkla mücadele, cumhuriyet değerleri, cinsiyet eşitliği ve engelli bireylerin eğitimi gibi kapsayıcı eğitim temaları içeren dersler eklenmiştir (Fransa, 2019).

Fransa’da “Kültürlerarası eğitim” olarak adlandırılan çokkültürlü eğitimin amacı, çokkültürlülüğe duyarlı olarak demokratik ilkeleri, insanların çeşitliliğini tanımak ve kabul etmek; açıklık, fırsat eşitliği, adalet ve toplumsal birlik ilkelerine göre hareket etmektedir. Bu nedenle çokkültürlülüğe ilişkin eğitim, okuldaki yurttaşlık eğitimi programlarının önemli bir parçasıdır. Fransa’da çokkültürlü eğitim, azınlıklara yönelik sempati ya da sadece diğer kültürleri öğrenmekle ilgili değil; karşılıklı eşitlik ilkesine dayanan bir eğitim yaklaşımıdır. Fransa’da çokkültürlü eğitim, farklılıklar ve bir arada yaşam için “algısal altyapı” oluşturmaya odaklanmaktadır (Kovalynska, 2017).

Bu çalışmada, Türkiye ve Fransa’daki öğretmen yetiştirme programları çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Türkiye, son yıllarda artan kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitim alanındaki eksiklikleri nedeniyle çalışmanın odak noktası olarak seçilirken, Fransa ise çokkültürlü eğitimi sistematik olarak programlarına

entegre eden ve kapsayıcı eğitim politikaları geliştiren bir model sunması açısından örnek ülke olarak ele alınmıştır. Banks'in oluşturduğu çokkültürlü eğitim boyutları temel alınarak iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikaları, içerikleri ve uygulamaları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmalı yaklaşım, yalnızca benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı değil, aynı zamanda Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik öneriler sunmayı da amaçlamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alanyazın bölümünde öncelikle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin tanımı ve tarihsel gelişimi ele alınmakta, ardından Türkiye ve Fransa'daki toplumsal yapıların ve eğitim sistemlerinin çokkültürlülüğe yansımaları incelenmektedir. Devamında, çokkültürlü eğitim programlarının ve uygulamalarının kuramsal temelleri, özellikle Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde tartışılmaktadır. Son olarak, Türkiye ve dünya genelinde çokkültürlü eğitim ile öğretmen yetiştirme politikaları değerlendirilmektedir.

1.1 Sorun

Çokkültürlü eğitim, bir fikir, eğitim reformu hareketi ve bir süreç olarak tüm öğrencilerin cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal veya kültürel farklılıklarına bakılmaksızın eşit eğitim fırsatına sahip olmasını savunmaktadır (Banks, 2010). Bu anlayış, eğitim sistemlerinde sadece politika düzeyinde değil, öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla da uygulanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin çokkültürlü birey niteliklerini kazanmalarını ve eğitimden eşit şekilde yararlanmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olmaları kritik öneme sahiptir.

Türkiye coğrafi konumu ve bölgede yaşanan krizler sebebiyle göç hareketliliğinden yoğun biçimde etkilenmektedir. Özellikle, "Arap Baharı" sonrası Ortadoğu ülkelerinde yaşanan çatışmalar ve ekonomik krizler, milyonlarca sığınmacının Türkiye'ye yönelmesine neden olmuştur (Yüksel ve Ereş, 2018). Göç İdaresi Başkanlığı [GİB] verilerine göre, 2023 itibarıyla geçici koruma kapsamında Türkiye 3 milyon 381 bin 429 Suriyeli bulunurken; 2024 verilerine göre Türkiye'deki yabancı sayısı toplam 4 milyon 990 bin 663'e ulaşmaktadır. Bu nüfus yapısı, Türkiye'deki eğitim sistemini ve öğretmen yetiştirme süreçlerini çokkültürlü bakış açısı ile ele almayı gerektirmektedir. Ayrıca Türkiye, farklı dini inanışlara (Alevi, Sünni, Hıristiyan vb.), dillere (Kürtçe, Arapça, Lazca, Gürcüce vb.), cinsel yönelimlere ve sosyo-ekonomik düzeylerde yaşayan bireylere ev sahipliği yapmaktadır (Cırık, 2008; Günay ve Aydın, 2015).

Bu çeşitliliğe rağmen, Türkiye’de çokkültürlü eğitim anlayışının benimsenmesi ve uygulaması Batı ülkelerine kıyasla daha geç gerçekleşmektedir. Ülkede çokkültürlülük kavramı genellikle etnisite ile ilişkilendirilmekte ve çokkültürlü uygulamalara karşı bilgi eksikliği ile önyargılar gözlemlenmektedir (Yazıcı vd., 2009). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne [AB] katılım süreci ve yapılan yasal düzenlemeler, çokkültürlülük üzerine gerçekleştirilen akademik çalışmaları hızlandırmıştır (Cırık, 2008). Bu dönemde çokkültürlü yapılanmanın önemi fark edilmiş ve alana ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Akınlar ve Doğan, 2017; Aktoprak vd., 2017; Başbay ve Bektaş, 2009; Yazıcı vd., 2009). Ancak gerçekleştirilen bu araştırmaların çoğunun öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algı, tutum ve yeterlilik düzeylerini belirlemeye odaklandığı; uygulamaya dönük çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitime yeterince yer verilmemesi de bu durumu desteklemektedir (Aydın, 2013; Babanoğlu ve Ağçam, 2023; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Ünlü ve Örtten, 2013; Polat ve Kılınç, 2013). Dolayısıyla, Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanındaki akademik ilginin artmasına karşın, öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve uygulama boyutlarında bu anlayışın yeterince yer bulmadığı söylenebilir. Bu durum, gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen eğitiminde çokkültürlülüğün daha etkin biçimde nasıl entegre edilebileceğine odaklanılmasını gerekli kılmaktadır.

Tarihi geçmişi ve coğrafi konumu nedeniyle birçok etnik ve kültürel açıdan çeşitli gruplar bulunduran Türkiye, çokkültürlü, çokdilli ve zengin bir toplum yapısına sahiptir. Buna karşın, çokkültürlü eğitim alanında yapılan araştırmalar, özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinde hâlâ çeşitli eksiklikler barındırmaktadır (Eskici, 2016; Yıldırım, 2019). Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda daha kapsayıcı ve adil eğitim sunabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerekmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitimi yalnızca destekleyici değil, programın temel bileşenlerinden biri olacak şekilde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2017). Ulusal Tez Merkezi, Web of Science, Scopus, Eric, Dergipark ve Researchgate gibi ulusal ve uluslararası veri tabanları incelendiğinde, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı, nicel çalışmaların daha sık tercih edildiği, uygulamalı ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük araştırmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Eskici, 2016; Yıldırım, 2019). Bu çalışmaların

çoğunlukla öğretmen ve özellikle öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algı, tutum ve yeterlilik düzeylerini belirleme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Koç ve Köybaşı, 2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel olarak çokkültürlü eğitime olumlu tutum sergilediklerini, ancak uygulamaya yönelik bilgi, beceri ve pedagojik yeterlilikler açısından önemli eksiklikler taşıdıklarını ortaya koymaktadır (Akçaoğlu, 2021; Eskici ve Çayak, 2018; Karacabey vd., 2019). Çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük, kültürel duyarlılık ve demokrasi eğitime ilişkin derslerin sınırlı kaldığını; öğretmen adaylarının farklı kültürel gruplara yönelik farkındalıklarının çoğunlukla teorik düzeyde olduğunu ve sınıf içi uygulamalara yeterince yansımadığını göstermektedir (Ateş ve Şahin, 2021; Aslan, 2017; Karataş ve Oral, 2019). Nitekim öğretmenlerin çokkültürlü pedagojik yeterlilikler konusundaki eksiklikleri, sınıf içi uygulamalarda kapsayıcı yaklaşımların sınırlı düzeyde kalmasına yol açmaktadır (Doğan, 2020; Güven vd., 2022). Ayrıca, öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramını çoğunlukla etnik ve kültürel farklılıklar düzeyinde tanımladıkları; sorunları ise toplumsal bölünme, çatışma ya da iletişim güçlükleri bağlamında gördükleri bulgulanmıştır (Akkaya vd., 2021; Keskin, 2018; Koç ve Köybaşı, 2016). Bu çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak birçok araştırmacı öğretmen eğitiminde çokkültürlülüğün öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesini önermektedir (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2017). Bu araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin kuramsal düzeyde önemsendiği ancak gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlerin çokkültürlü pedagojik yeterliklerini geliştirme açısından yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, çokkültürlü eğitim konusunda derslerin sınırlı sayıda üniversitede bulunduğu görülmektedir (Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Babayigit, 2022). Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü öğrenme çıktılarını uygulama konusunda zorluklar yaşamasına neden olmaktadır (Ocak ve Akar, 2016). AB’ye aday bir ülke olarak Türkiye’nin, artan göçmen ve mülteci sayısı ile bu alanda bilgi birikimine ve farkındalığa sahip eğitimciler yetiştirme ihtiyacı öne çıkmaktadır (Köşker ve Özgen, 2018). Okul öncesinden başlayarak iyi yapılandırılmış çokkültürlü programların uygulanması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olması önem arz etmektedir. Kültürel çeşitliliğin eğitim içeriğine yansımaları gerekmektedir (Köşker ve Özgen, 2018).

Türkiye’deki bu durum, çalışmada karşılaştırmalı olarak ele alınan Fransa örneğiyle birlikte değerlendirildiğinde daha görünür hale gelmektedir. Bu bağlamda Fransa’da çokkültürlülük ve eğitim süreci, 1970’lerden itibaren göçmen çocuklarının eğitimiyle şekillenmiş ve başlangıçta benimsenen asimilasyoncu yaklaşım zamanla “kültürlerarası” eğitim anlayışına evrilmiştir (Akkari ve Radhouani, 2022). 1975 sonrası Avrupa Konseyi [AK] etkisiyle eğitime erişim ve iki kültürlülük desteklenmiştir. Bu dönemde uyum sınıfları ([CLAD], [CRI], [CLIN]) açılmış, öğretmenler için destek merkezleri [CEFISEM] kurulmuş ve "Dil ve Kültürel Miras Öğretimi" [ELCO] ile öğrenci kimlikleri tanınmaya başlanmıştır (Akkari ve Radhouani, 2022). Ancak öğretmen eğitiminde kültürlerarası yaklaşım yapısal bir öncelik olmamıştır. 1980’ler ve 1990’larda ise laikliğe dönüş ve kültürel farklılıkların özel alana indirgenmesi eğilimleri ön plana çıkmıştır (Coq, 1995). Sonuç olarak Fransa, göçmen çocuklarının eğitimiyle birlikte 1970’lerden itibaren eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirmede çeşitli girişimlerde bulunmuş, ülkede asimilasyondan entegrasyona doğru bir geçiş yaşanmıştır. Kovalynska’nın (2017) çalışması, günümüzde Fransa’da öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını çokkültürlü ortamlarda başarılı bir şekilde çalışabilecek becerilerle donatmaya odaklandığını ortaya koymaktadır. Programlar, öğretmen adaylarına farklı kültürleri anlama, saygı gösterme ve öğrencilere kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar sunma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Benzer biçimde, Potvin vd. (2018), Fransa’daki öğretmen eğitimi politikalarının çeşitlilik ve kapsayıcılığı öğretmen yetiştirme süreçlerine dahil etmeyi hedeflediğini; ancak bu politikaların üniversitelerdeki uygulamalara yansıtılmasında farklılıklar ve tutarsızlıklar bulunduğunu belirtmektedir. Analizlerine göre, resmi eğitim belgelerinde çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkeleri açıkça vurgulanmakla birlikte, bu ilkelerin öğretmen yetiştirme programlarında ne ölçüde hayata geçirildiği kurumdan kuruma değişmektedir. Dolayısıyla Fransa’da, çokkültürlü eğitime yönelik politik irade güçlü olmakla birlikte, uygulama boyutunda yapısal farklar mevcuttur. Zorunlu ve seçmeli dersler, yurtdışı değişim programları ve staj imkanları ile adayların farklı kültürel ortamlarda deneyim kazanması sağlanmaktadır. Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrenci yapılarına daha duyarlı ve etkili bir şekilde hizmet vermelerini amaçlamaktadır.

Fransa gibi gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, eğitim programlarına çokkültürlülük merkezinde oluşturmakla birlikte öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliliklerini edinmelerini sağlayacak ve farkındalıklarını

arttıracak uygulamalara yer vermektedir. Türkiye’de kavramın benimsenmesi ve uygulanması son yıllarda önem kazanırken, öğretmenler sığınmacı öğrencilerin uyumunu destekleme ve tüm öğrencilerde çokkültürlü anlayışı geliştirme açısından kritik bir role sahiptir. Demokratik değerleri benimseyen öğretmenler, hoşgörü, çeşitliliğe saygı ve kültürlerarası anlayış yoluyla sınıf içi sosyal uyumu güçlendirebilir. Bu durum, özellikle sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farklılıkları yönetme yeterliklerini kazanması ve öğretim programlarının bu yeterlikleri destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022). Dolayısıyla, iki ülkenin ve okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarının seçilmesi çalışmanın gerekçesini güçlendirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki mevcut durumun anlaşılması ve Fransa’nın deneyimlerinden ders çıkarılması amacıyla, bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olarak desenlenmiştir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı bağlamlarda eğitim politikalarını, süreçlerini ve sonuçlarını analiz ederek daha derin bir anlayış geliştirme disiplini (Bray vd., 2007). Bu yaklaşım, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini ve öğretim programlarını karşılaştırmalı biçimde incelemelerine ve bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda mevcut eksiklikleri gidererek yeniden yapılandırma çalışmalarına yönelmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ülkelerin kendi eğitim yapılarını ve karşılaştıkları sorunları daha derinlemesine kavramalarını da sağlamaktadır (Kilimci, 2006). Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin çokkültürlülük açısından incelenmesine ihtiyaç duyulmuş ve bu araştırma ile Fransa’nın okul öğretmeni yetiştirme sistemi Türkiye ile Banks’in (2019) geliştirdiği “Çokkültürlü Eğitim Boyutları” çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Çokkültürlü eğitimin kapsamını belirleyen ve sınırlarını netleştiren Banks’in, çokkültürlü eğitim uygulamalarına genel bir çerçeve sunan beş temel boyutu (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji, Önyargıların Azaltılması, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) bu çalışmayı çerçevelemektedir.

Çokkültürlü eğitimin giderek artan önemi ve öğretmen yetiştirme sürecindeki etkisi dikkate alındığında, Türkiye ve Fransa’daki okul öğretmeni yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından ne düzeyde hazırlandığı ve Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde nasıl konumlandığı belirsizliğini korumaktadır. Bu nedenle, söz konusu araştırma, farklı sosyokültürel yapılara sahip iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından nasıl yapılandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda, araştırmada Türkiye ve Fransa’daki okul

öncesi ve sınıf öğretmeni (okul öğretmeni) yetiştirme programları Banks'in (2019) geliştirdiği çokkültürlü eğitimin beş boyutu (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji, Önyargıların Azaltılması, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) çerçevesinde ele alınmış ve öğretim elemanlarının görüşleriyle desteklenen karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirilmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre Türkiye ve Fransa'nın okul öncesi ve sınıf öğretmeni (okul öğretmeni) yetiştirme programlarını karşılaştırmalı bir biçimde incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren programların çokkültürlü öğretmen yetiştirme açısından özellikleri nelerdir?
2. Türkiye ve Fransa'daki okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Kültürel çeşitliliğin eğitim sistemlerini yeniden şekillendirdiği günümüzde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime duyarlı biçimde yetiştirilmeleri artık bir tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de çokkültürlü eğitim kavramıyla gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak pek çok araştırmacı öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin merkeze alınarak programların yapılandırılmasını önermektedir (Akınlar ve Doğan, 2017; Aslan, 2021; Dağlı ve Altan, 2023; Gezer, 2018; Tonbuloğlu vd., 2016; Yıldırım, 2019). Ayrıca, bu alanda öğretim programlarını değerlendiren çalışmaların niceliğinin yetersiz olduğu ve çokkültürlülüğün öğretim programlarına daha etkin şekilde dahil edilebilmesi için bu alanda yapılan çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Dağlı ve Altan, 2023).

Türkiye'nin çokkültürlü eğitim standartlarını geliştirmesi gerekliliği, çokkültürlülük konusunda daha köklü bir geçmişe sahip olan Fransa ile karşılaştırılmasının mevcut durumu analiz etme, eksik yönleri belirleme ve geliştirici öneriler sunma açısından katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de çokkültürlülük kavramının son 20 yıla dayanan nispeten yeni bir çalışma alanı olması ve Fransa'nın eğitim programlarında çokkültürlülüğe uzun yıllardır daha fazla yer vermesi gerçeği göz önüne

alındığında, bu iki ülkedeki öğretmen adaylarının çokkültürlü bir bakış açısıyla yetiştirilme süreçlerinin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların somut bir şekilde ortaya konulması açısından büyük bir önem teşkil etmektedir.

Türkiye’de son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çeşitli yapısal düzenlemeler, üniversitelerin program geliştirme süreçlerindeki rolünü artırmıştır. Özellikle Yüksek Öğretim Kurulu’nun [YÖK] 2020 yılında aldığı kararla, eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme programlarının içerik, ders saati ve kredi düzenlemeleri konusunda yetki devredilmesiyle üniversiteler, öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara ve öğrenci profiline göre daha esnek biçimde uyarlama imkanına kavuşmuştur (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020). Bu çalışmanın sonuçlarının, YÖK’ün 2020 kararı sonrası üniversitelere tanınan esneklik çerçevesinde, öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim bakış açısıyla geliştirilmesine somut katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye’de günümüze kadar gerçekleştirilen karşılaştırmalı çalışmalarda ülkelerin genel olarak öğretmen yetiştirme sistemlerinin ele alındığı (Ataman ve Adıgüzel, 2019; Delibaş ve Babadoğan, 2009; Göçen-Kabaran ve Görgen, 2016; Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012; Meriç ve Tezcan, 2005; Özerbaş ve Safi, 2022) ancak okullardaki kültürel çeşitliliğin giderek artması, öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini önemli bir ihtiyaç haline getirmesine karşın, bu alanda yürütülen sistematik karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ise, iki ülkenin öğretmen eğitimi programları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve şimdiye kadar yapılmış çalışmalardan farklı olarak programların içerikleri ve öğretim elemanlarının görüşleri Banks’in (2004) oluşturduğu “çokkültürlü eğitim boyutları” çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın özgünlüğü, yalnızca ülkelerin program içeriklerini karşılaştırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretim elemanlarının konuyla ilgili görüşlerini de dikkate almasıdır.

Alanyazında Banks’in çokkültürlü eğitimin boyutlarını çerçeve olarak kullanan çalışmalar mevcut olsa da (Ağırdağ vd., 2016; Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2024; Cole ve Zhou, 2014; Egne, 2016; Erbaş, 2019) bu çalışmaların çoğunlukla Banks’in çokkültürlü eğitim boyutlarından öğretim materyallerinde ve süreçlerinde farklı kültürlerle dair bilgi, bakış açısı ve içeriklerin entegrasyonunu vurgulayan İçerik Entegrasyonu boyutuna odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmanın ayırt edici özelliği, Banks’in (2019) beş boyutunu (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Önyargıların

Azaltılması, Eşitlikçi Pedagoji ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) bütüncül olarak ele almasıdır. Bu araştırmada, Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni (okul öğretmeni) yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak ele alınmasıyla, her iki ülkenin çokkültürlü sınıf ortamlarına yönelik öğretmen eğitiminde hangi noktalara öncelik verdiğinin ortaya konması ve benzerlik ile farklılık gösteren uygulamaların belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Anadolu Üniversitesi ile Fransa'nın Grand-Est Bölgesi'nde yer alan Université de Reims Champagne-Ardenne [URCA] üniversitelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında yürütülmüş olup, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye ve Fransa'da yer alan yalnızca bu iki öğretmen yetiştirme kurumu ile sınırlıdır.

1. Ders içeriklerine ilişkin veriler, 2024-2025 bahar döneminde her iki ülkeye ait öğretmen yetiştirme programlarının resmî ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitimin beş boyutu kuramsal çerçevesiyle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Çokkültürlü eğitim:

Banks (1986), çok kültürlü eğitimi “farklı gruplardan gelen (öğrencilerin) eğitim eşitliğini deneyimlemelerine yardımcı olmak için tasarlanmış çok çeşitli okul uygulamaları, programları ve materyallerini tanımlamak için kullanılan kapsayıcı bir kavram” olarak değerlendirmektedir.

Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi:

Banks'e (2004) göre çokkültürlü öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının; kültürel çeşitliliğin farkında olmalarını, öğrencilerin kültürel kimliklerini desteklemelerini, öğretim materyallerini ve yöntemlerini çeşitlendirmelerini, eşitlikçi ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmalarını ve demokratik değerleri öğretim yoluyla geliştirmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması sürecidir. Banks (2004)

bu süreci, çokkültürlü eğitim uygulamalarını öğretmen yetiştirme programlarına entegre etmek için geliştirdiği beş boyut üzerinden açıklamaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim:

“Karşılaştırmalı eğitim, farklı bağlamlarda eğitim politikalarını, süreçlerini ve sonuçlarını analiz ederek daha derin bir anlayış geliştirme disiplini (Bray vd., 2007)”.

Okul Öğretmeni:

Bu araştırmada “okul öğretmeni” ifadesi, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Türkiye’de okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lisans düzeyinde yetiştirilirken, Fransa’da “Professeur des écoles” (okul öğretmeni) unvanı ile okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri yüksek lisans düzeyinde (Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation [MEEF] Master 1. Derece) eğitim almak zorundadır. Araştırmada Türkiye örneği olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Fransa örneği olarak ise Université de Reims Champagne-Ardenne [URCA] bünyesindeki INSPÉ incelenmiştir. Bu farklılık, karşılaştırmalı çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation [INSPÉ]:

Fransa’da öğretmen yetiştirme ve eğitim alanlarında eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır. INSPÉ’ler, öğretmen adaylarına pedagojik formasyon, disiplin bilgisi ve öğretim yöntemleri sunarak, okul öncesinden ilköğretime ve ortaöğretime kadar çeşitli düzeylerde öğretmen yetiştirmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine hazırlık, sürekli mesleki gelişim ve eğitim araştırmaları gibi görevleri de üstlenmektedir (Ministère de l’Éducation nationale [MEN], 2024).

Sınıf Öğretmenliği:

Bu çalışmanın başlığında “sınıf öğretmenliği” ifadesi yer almakla birlikte, araştırmanın kapsamı yalnızca sınıf öğretmenliği programlarıyla sınırlı değildir. Araştırma, öğretmen yetiştirme süreçlerini bütüncül biçimde değerlendirebilmek amacıyla hem okul öncesi öğretmenliği programını hem de sınıf öğretmenliği programını kapsamaktadır. Bu nedenle bulgular, Türkiye ve Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yer alan iki programın karşılaştırmalı analizine dayanmaktadır.

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan kavramlar ve yaklaşımlar ele alınmıştır. Öncelikle, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin tanımı ile tarihsel gelişimi açıklanarak kavramsal bir çerçeve sunulmuştur. Ardından, Türkiye’de ve Fransa’da çokkültürlülüğün toplumsal yapıya, eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirme politikalarına yansımaları incelenmiştir. Daha sonra, dünyada çokkültürlü eğitim programları ve uygulamalarına yer verilerek, Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları kuramsal bir temel olarak tartışılmıştır. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin uluslararası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesi, çalışmanın dayandığı kuramsal çerçeveyi oluşturmuştur.

2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Tek kültürlü toplum anlayışının geçerliliğini yitirdiği günümüzde, küresel değişimlerin farklılıkların birlikte yaşamasını zorunlu kılan yeni bir toplumsal düzen yarattığı görülmektedir. Kitlesel göçler ve hızla değişen demografik yapılar, farklı dil, din, etnik köken ve kültürel kimliklere sahip bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu hâle getirmektedir. Toplumların küreselleşme ve kitlesel göçlerle birlikte farklı kültür, dil, din ve benzeri özelliklere sahip insanların uyum içerisinde bir arada yaşamaları, etkileşime girmeleri, olumlu bakış açısına, tutuma ve bilince sahip olmaları beklenmektedir (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Aydın, 2013; Bakır, 2020; Kazu ve Yalçın, 2023; Ünlü ve Örtten, 2013). Bu durum, toplumsal yaşamda çoğulculuk, çeşitlilik, kültürler arasılık ve çokkültürlülük gibi kavramları ön plana çıkarmıştır (Baycan-Levent, 2007). Bunun sonucunda devletler değişen sosyal yapılarına hitap edebilmek, çeşitliliğe uyum sağlamak, toplumsal bütünlüğü koruyabilmek ve iş gücünden faydalanabilmek için yeni politikalar geliştirmek durumunda kalmıştır.

“Çokkültürlülük” kavramı ilk kez 1970’li yıllarda göçmen kabul eden iki ülke olan Avustralya ve Kanada’da, yerli halkların ve göçmenlerin kültürel çeşitliliğini koruyabilmeleri amacıyla uygulamaya konulan politikalarla alanyazına girmiştir (Akkari ve Rudhouani, 2022). Bu süreç, farklı kimliklerin eşit değerinde tanınması ve toplumsal yapı içinde kapsanmasını öngören çokkültürlü yaklaşımların gelişimine zemin hazırlamıştır. İlk olarak Amerika, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde ön plana çıkan kavram, zamanla tüm ülkeler için politik, ekonomik ve kültürel boyutlarda önemli bir konu haline gelmiştir (Parekh, 1986).

Çokkültürlülük, bireylerin sahip olduğu kültürel çeşitliliğin tanınması ve bu çeşitliliğe saygı gösterilmesi ilkelerine dayanmaktadır. Cırık'a (2008) göre bu kavram, bütünsel olarak değerlendirildiğinde insan haklarına, farklı kültürel inanç ve uygulamalara ve bakış açılarına saygı duyma, farklılıkları hoş karşılama, tanıma ve kabul etme, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama gibi unsurlardan oluşmaktadır. Alanın öncülerinden Banks'e (2008) göre çokkültürlülük, "ırk, etnik köken, sosyal sınıf, din, dil, cinsiyet ve kültürel özellikler açısından farklılıkların uyumlu bir şekilde bir arada yaşaması" olarak tanımlanmaktadır. Amerikan Psikoloji Derneği [APA] tarafından yapılan tanımda ise bu çeşitliliğe cinsel yönelim, yaş, engellilik durumu, sınıf durumu, eğitim ve dini yönelim diğer kültürel yönler de dahil edilmektedir (American Psychological Association [APA], 2002). Alanyazındaki bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde çokkültürlülüğün yalnızca demografik bir gerçeklik değil, aynı zamanda insan hakları, eşitlik ve sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda toplumsal yapının yeniden şekillendirilmesini gerektiren (Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022) bir bakış açısı olduğu görülmektedir.

Toplumda yaşanan değişim, eğitim sistemlerinde de yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Farklı kültürlerin hem kendi kimliklerini koruyabilmelerini hem de farklı kültürlerden gelen diğerleriyle aynı ortamda yaşayabilmelerini sağlamak açısından son yıllarda çokkültürlü eğitim kavramı önem kazanmıştır. Akçaoğlu ve Arsal'a (2017) göre aynı ülkede yaşayan ancak farklı diller konuşan, farklı dinlere inanan ve çeşitli kültür ve geleneklere ait olan toplumları ifade eden çokkültürlülüğü anlamak ve uygulamak, yalnızca kültüre yaptığı vurgu nedeniyle değil, aynı zamanda hem çeşitli toplumlara hem de göç ve diğer nedenlerle değişen toplumlara katkısı nedeniyle de önemlidir. Bu kavram, kültürel çoğulculuğun demokratik değerlerle desteklenmesi ve okul sisteminin öğretim yöntemlerinden programa kadar yeniden düzenlenmesi ve tüm öğrencileri kucaklaması gerektiği ideallerine dayanmaktadır (Bennett, 2011). Artan çeşitlilikle birlikte eğitimciler, çokkültürlü sınıflarda eğitim ve öğretime yönelik yeni yaklaşımlar gerektiren birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır.

Çokkültürlü eğitim kavramı, bireylere çeşitliliklerden kaynaklanan toplumsal engelleri aşmada bir rehber olarak ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitimin gelişimi 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri [ABD]'deki yurttaşlık hakları hareketine dayanmaktadır. O dönemde eğitimdeki ırksal eşitsizliklere karşı verilen mücadeleler, çokkültürlü eğitimin kuramsal temellerini oluşturmuştur (Cırık, 2008). ABD,

kuruluşundan itibaren çeşitli etnik grupların bir arada yaşadığı bir toplum yapısına sahip olmuş, bu durum da ülkedeki kültürel çeşitliliği artırmıştır. ABD’de 1940’larda gelişen Grup İçi Eğitim Hareketi (Intergroup Education Movement) ile başlayan çokkültürlü eğitim hareketi aşağıdaki aşamalardan geçerek evrilmiştir (Banks, 1993):

- Etnik Çalışmalar Aşaması: Etnik azınlıkların tarih ve kültürlerine odaklanma
- Çok Etnikli Eğitim Aşaması: Irk temelli ayrımcılığı azaltma ve eşit eğitim fırsatları sunma
- Kapsayıcılık Aşaması: Kadınlar, engelliler gibi diğer dışlanmış grupların sürece dâhil edilmesi
- Entegrasyon Aşaması: Irk, sınıf, cinsiyet gibi çoklu kimlikleri bütüncül biçimde ele alma

1970’li yıllardan itibaren birçok profesyonel kuruluş bu sürece katkı sağlamıştır. Öğretmen Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları Amerikan Birliği American (Association of Colleges for Teacher Education [AACTE], 1973), İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of English [NCTE], 1974), Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 1977) gibi kurumlar çokkültürlü eğitime dair bildiriler yayımlamış, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülüğü temel alan standartlar belirlemiştir. Bu girişimler, öğretmenlerin farklılıkları tanıyan ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları geliştirmesine yönelik önemli adımlar olmuştur.

Bu gelişmeler sonucunda çokkültürlü eğitim, sadece etnik içeriklerin programa dâhil edilmesiyle sınırlı kalmayıp öğretim yöntemlerinden okul kültürüne, öğretmen tutumlarından değerlendirme yaklaşımlarına kadar tüm eğitim sistemini kapsayan bütüncül bir yapıya dönüşmüştür.

Benzer şekilde, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkeleri de (İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda) farklı etnik grupları kabul etmiş ve etnik ve kültürel çeşitlilikte yaşanan artış, eğitim sistemlerinin kültürel çeşitliliğe yanıt vermesini zorunlu kılmıştır. Bu ülkeler, Asya, Afrika ve Hindistan’daki eski sömürgelerinden, iş gücü ihtiyaçlarını karşılamak ve ekonomik gelişmelerini desteklemek amacıyla göçmen kabul etmişlerdir. Günümüzde çokkültürlü eğitim, yalnızca kültürel farklılıkların görünür kılınması değil aynı zamanda eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve sosyal adaletin sağlanması için temel bir

araç olarak değerlendirilmektedir (Banks, 1993). Bu gelişmeler, çokkültürlü eğitimin yalnızca Batı ülkelerine özgü bir ihtiyaç olmadığını, Türkiye gibi kültürel çeşitliliğin tarihsel olarak var olduğu toplumlarda da eğitim sisteminin bu çeşitliliğe nasıl yanıt verdiğinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

2.2 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme

Tarihi geçmişi ve coğrafi konumu nedeniyle birçok etnik (Kürt, Arap, Laz, Çerkes, vs.) ve kültürel açıdan çeşitli gruplar bulunduran Türkiye, çokkültürlü, çokdilli ve zengin bir toplum yapısına sahiptir (Aslan, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Özgen ve Köşker, 2018; Babanoğlu ve Ağçam, 2023; Doğan, 2020; Yüksel ve Ereş, 2018; Keskin, 2018; Aslan ve Aybek, 2019). Ancak, çokkültürlülüğün bazı çevrelerce ulusal birliği bozan ve üniter devlet yapısını zedeleyici bir kavram olarak algılanması, Türkiye’de yürütülen çalışmalarda ağırlığın Türk kimliği, dili ve kültürüne verildiğini, diğer etnik grupların kimlik, dil ve kültürleri üzerine çokkültürlü çalışmaların sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Cırık, 2008). Bu durum başlıca “Ulus-devlet kavramının hakimiyeti ve Türkiye Cumhuriyeti’ne vatandaşlık bağıyla bağlı olan herkesin Türk olarak kabul edilmesi” ile ilişkilendirilmiştir (Demir, 2010). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 66. maddesi (1982) “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür.” ifadesini içermekte ve devamında şu ifade yer almaktadır:

“Türkiye’de veya Türkiye dışında bir Türk babadan gelen yahut Türkiye’de yerleşmiş bir yabancı babadan Türkiye’de dünyaya gelip te memleket içinde oturan ve erginlik yaşına vardığında resmî olarak Türk vatandaşlığını isteyen yahut Vatandaşlık Kanunu gereğince Türklüğe kabul olunan herkes Türktür.”

Türkiye ayrıca farklı dinlere (Alevi, Sünni, Hristiyan, vb.), dillere (Kürtçe, Arapça, Lazca, Gürcüce, vb.), cinsel yönelimlere sahip (LGBT bireyler) ve sosyo-ekonomik düzeylerde yaşayan bireylere ev sahipliği yapmaktadır (Aslan, 2022; KONDA, 2006; Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Debbağ ve Fidan, 2020; Keskin, 2018). Türkiye’de farklı kültürel özelliklere sahip bireyler arasında özellikle eğitimde etnik, dilsel ve dinsel farklılıklardan, engellilik durumundan, cinsel yönelimdeki farklılıklardan ve sosyo-ekonomik düzey farklılıklarından kaynaklanan sorunların olduğu ifade edilmektedir (Aslan, 2022; Gencer ve Karagöz, 2016). Ortak tarih ve ülkenin bulunduğu coğrafi konumdan kaynaklanan çokkültürlülüğe ek olarak Türkiye çok sayıda göçmen de barındırmaktadır. Avrupa’ya göç için transit konumunda olan Türkiye, son yıllarda birçok

ülkeden çok sayıda yoğun göç alarak düzenli göç için kalıcı bir yerleşim yeri haline gelmiştir ve mülteci, sığınmacı, kaçak işçi ve transit göçmen gibi farklı göçmen tiplerini barındırmaya başlamıştır (Babanoğlu ve Ağçam, 2023; Yüksel ve Ereş, 2018).

Türkiye, coğrafi konumu ve bölgesinde yaşanan krizler nedeniyle göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında gelmektedir. Babanoğlu ve Ağçam (2023), son yıllardaki sürekli göçlerin Türkiye’de yeni, çok katmanlı ve çokkültürlü yapılar oluşturduğunu belirtmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ([GİGM], 2024) verilerine göre, Türkiye’de geçici koruma kapsamında 3 milyonun üzerinde Suriyeli mülteci bulunmaktadır. 2024 yılı itibarıyla Türkiye, yaklaşık 3,2 milyon kayıtlı Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Bunların çoğu, 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı nedeniyle Türkiye’ye sığınmıştır. Ayrıca, Afganistan, Irak ve İran gibi ülkelere gelen 194.637 uluslararası koruma başvurusu ve başvurusu kabul edilmiş kişi bulunmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu ([TÜİK], 2023) verilerine göre Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu nüfus içinde ilk sırayı %25 ile Rusya Federasyonu vatandaşları almaktadır; bunu %8,1 ile Ukrayna, %6,5 ile İran, %5,4 ile Afganistan ve %4,8 ile Irak vatandaşları takip etmektedir. Bu değişim, 2010’ların başında göçün ağırlıklı olarak Suriye kaynaklı olmasından farklı olarak, son yıllarda Rusya-Ukrayna çatışması ve ekonomik faktörlerin etkisiyle göç akışının çeşitlendiğini göstermektedir. Göçlerin yoğunlaştığı başlıca şehirler arasında İstanbul öne çıkmakta ve iç göç ile uluslararası göçler, farklı kimliklerden hem Türk vatandaşı hem de yabancı uyruklu bireylerin etkileşimde bulunmasına sebep olmaktadır (TÜİK, 2023).

Cumhuriyetin ilanından itibaren Türkiye’de yürütülen kültürel politikalar, 2000’li yıllara kadar ulus-devlet anlayışı ve Türk kimliğini öne çıkarma çabaları çerçevesinde şekillenmiştir (Cırık, 2008; Keskin, 2008; Üstel, 2021). Bu durum, kültürel çeşitliliğe kapalı bir ortam yaratmış ve kültürün tek bir standarda indirgenmesine yol açmıştır (Alanay ve Aydın, 2016; Keskin, 2018). Ancak 2000’li yıllardan sonra, Türkiye’nin Avrupa Birliği adaylık süreci ve uluslararası etkileşimler, farklı kültürel gruplara yönelik uygulamaların görünürlüğünü artırmış ve anadilde eğitim, kültürel haklar ve azınlıkların eğitime erişimi gibi konular önem kazanmıştır (Günay ve Aydın, 2015). Bu gelişmeler, Türkiye’de eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü yaklaşımı dikkate almasını zorunlu kılmaktadır (Açıkalın, 2010; Cırık, 2008).

Sonuç olarak Türkiye, kendi zengin tarihinden kaynaklanan çeşitlilik ve çokkültürlülüğünün yanı sıra coğrafi konumundan ve bölgede yaşanan krizlerden dolayı da özellikle son dönemde yoğun göç almış ve bu sebeplerden dolayı Türkiye'nin çeşitli etnik gruplardan oluşan nüfusu yıllar içinde hızla artmıştır (Erbaş, 2019). Adıgüzel ve Aslım-Yetiş (2022), Türk eğitim sisteminin özellikle etnik ve kültürel çeşitlilik açısından, yoğun dış göçten fazlasıyla etkilendiğini belirtmektedir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireyler Türk okullarında eğitim görmektedir (Aslan, 2022). Acar-Çiftçi (2019), Türkiye'nin, özellikle çocuklara odaklanarak, tüm kültürel, etnik ve diğer dezavantajlı grupları sisteme dahil eden kapsamlı ve uzun vadeli bir eğitim reformuna ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak Doğan (2020), “tarihte birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, farklı toplumsal grupların bir araya geldiği, birçok kültürden insanın bir arada yaşadığı Türkiye gibi ülkelerde” çokkültürlülüğün bir politika olarak benimsenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Türkiye'de önemli bir konu haline gelene gelen çokkültürlülük eğitimde kısaca tüm öğrencilerin eşit eğitim ve öğretime erişime sahip olmasını amaçlamaktadır (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Aslan ve Aybek, 2019). Bu bağlamda, Türkiye'nin sahip olduğu bu eşsiz kültürel çeşitliliğin eğitim sistemine entegrasyonu, yalnızca bir tercih değil; 21. yüzyılın küreselleşen dünyasında toplumsal uyum ve sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Türkiye’de eğitim sistemi yalnızca etnik, kültürel ve dilsel çeşitlilikten değil, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi gibi diğer kapsayıcılık alanlarından da etkilenmektedir. Bu kapsamda çokkültürlü bakış açısı engellilik bağlamını da içine alan daha geniş bir kapsayıcılık anlayışı gerektirmektedir.

Çokkültürlü bakış açısı yalnızca göçmenlere yönelik değil aynı zamanda bir diğer azınlık grup olan özel eğitime gereksinim duyan bireylere de duyarlılığı vurgulamaktadır. 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun”a göre “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” engelli olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti, 2005, m. 3). Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin gelişimlerini desteklemek, eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak, mevcut yetersizliklerin kalıcı engellere dönüşmesini önlemek ve bireylerin bağımsız, üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla; alanında özel eğitim almış uzmanlar tarafından, ilgili engel gruplarına uygun olarak hazırlanmış

programlarla yürütülen bir eğitim sürecidir (Diken ve Aksoy, 2021). Şahin ve Güldenoğlu (2013), özel gereksinimli bireylerin kendi yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda, normal gelişim gösteren bireylerle eşit eğitim olanaklarından faydalanmalarının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamakta ve araştırmalarında, öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, bu eksikliğin olumsuz tutumlar geliştirmesi ve dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarına yönelik düşük beklentiler oluşturmaları gibi üç temel bulguya işaret etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] paylaştığı istatistiklere göre Türkiye’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim gören engelli öğrencilerin sayısı 507.804 iken bu öğrencilerin 62.495’i özel eğitim okullarında, 61.059’u özel eğitim sınıflarında ve 384.250’si kaynaştırma eğitiminde yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu bağlamda, çokkültürlü bakış açısı tüm farklılıkların kapsanmasını ve özel gereksinimli bireylerin de eşit eğitim hakkına erişimini vurgulamaktadır.

Türkiye’de eğitsel eşitlik yalnızca kültürel veya engellilik temelli farklılıklarla sınırlı değildir; toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve LGBT bireylerin yaşadığı dışlanma da çokkültürlü eğitim perspektifinin kapsadığı diğer önemli alanlardır. Göçmenler ve özel gereksinimli azınlık grupların yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliği ve LGBT bireylerin haklarında dünya genelinde ve Türkiye’de sorunların yaşandığı görülmektedir. Ulusal Eğitim İstatistikleri’ne (2024) göre, Türkiye geneli için ortalama eğitim süresi 2022 yılında kadınlarda 8,5 yıl, erkeklerde 10,0 yıldır. Ayrıca, 2022 yılında en az bir eğitim düzeyini tamamlayan 25 ve daha yukarı yaştaki kadınların oranı %86,7, erkeklerde ise %96,1 olmuştur. 2022 yılında yükseköğretim mezunu 25 yaş ve üstü kadınların oranı %21,6 iken erkeklerin oranı %25,5’ tir. Hanehalkı İşgücü Araştırması sonuçlarına göre yine 2022 yılında kadınların istihdam oranı erkeklere kıyasla yarıdan daha azdır. Ayrıca, Türkiye nüfusunun %49,9’unu oluşturan kadınlar, erkeklere kıyasla daha az eğitim süresine sahip ve yükseköğretim mezuniyet oranları daha düşüktür (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Toplum içerisinde pek çok sorun ile karşı karşıya kalan LGBT bireylerin en çok maruz kaldıkları problem şiddet olarak belirtilmektedir. Cinsiyet rollerine uygun davranmayan, aksi rol ve görüntüler sergileyen bu bireyler toplum içerisinde şiddete maruz bırakılmaktadır. LGBT bireylerin maruz kaldığı şiddetin fiziksel, duygusal ve cinsel pek çok boyutu bulunmaktadır (TODAP, 2017). İş imkânlarından mahrum bırakılma, eğitim hayatlarındaki kısıtlılıklar ve zorluklar, sağlık alanında yaşadıkları fiziki, psikolojik saldırılar, arkadaş ortamları ve aile bireyleri tarafından maruz kaldıkları fiziki veya duygusal şiddet, ayrımcılık, dışlanma, damgalama

gibi olumsuz tutum ve davranışlar LGBT bireylerin başlıca sorunları arasında yerlerini almaktadır (Biçmen ve Bekiroğuları, 2014). LGBT bireylerin eğitim hayatlarında yaşadıklarına yönelik yapılan bir çalışmada 18 yaşın altındaki LGBT bireylerin yarısından fazlasının olumsuz tutum ve davranışlara maruz kaldığı ve %10'a yakın bir kesiminin okulu bırakmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Yine aynı araştırma bulguları üniversite dönemlerinde de benzer olumsuzlukların yaşandığını ve %5'e yakın bir kesimin yaşanan olumsuzluklardan dolayı üniversite hayatlarını yarıda bıraktıklarını ortaya koymuştur (Göçmen ve Yılmaz, 2015). Kişinin en temel haklarından biri olan eğitim alma hakkını kullanılmasında önemli problemlerin yaşandığı görülmektedir. Bu ve benzeri sorunların çözümünde çokkültürlü eğitim kavramı öne çıkmaktadır (Akçaoğlu, 2017). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması çokkültürlü eğitimin önkoşuludur.

Bu çeşitlilik ortamında eğitim sisteminin kapsayıcı bir yapıya kavuşmasında en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çokkültürlü eğitimin başarısında öğretmenlerin rolü kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen yetiştirmenin temel amaçlarından biri çokkültürlülüğü içselleştirmiş öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı kültürleri tanıyan, demokratik değerleri özümsemiş, diğer insanların farklılıklarına duyarlı ve saygılı, öğrencilerini bu yönde eğitebilen bireyler olmaları beklenmektedir (Banks, 1993; Gezer, 2018; Karacabey vd., 2019; Yüksel ve Ereş, 2018). Bu yeterliklerin kazandırılmasında eğitim fakültelerine büyük sorumluluk düşmektedir (Kırtak-Ad ve Er, 2011).

Türkiye, çokkültürlü öğretmen eğitimi açısından ele alındığında öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitime yönelik özel bir derse yer verilmediği, programlarda yer verilen zorunlu ders içeriklerinde ise çokkültürlü eğitim ile ilgili özel bir vurgunun olmadığı görülmektedir (Akçaoğlu ve Arsal, 2017; YÖK, 2018'den aktaran Babayiğit, 2022). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili dersler yalnızca dört üniversitede yer alırken bu dört üniversitenin sadece bir tanesinde çokkültürlü eğitime yönelik lisans seviyesinde bir ders bulunmaktadır. Diğer üniversitelerdeki dersler ise yüksek lisans ya da doktora seviyesindedir (Babayiğit, 2022).

MEB, 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" başlığı ile yayımladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde kültürel farklılıklara ilişkin bazı yeterlilikleri öğretmen yeterlik çerçevesine dahil etmiştir. 2017 yılında güncellenen bu belgede "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" olarak

yer alan üç temel yeterlik alanı altında çokkültürlü öğretmen yeterlikleriyle örtüşebilecek alt yeterlikler ve performans göstergeleri bulunmaktadır. Özellikle “Tutum ve Değerler” alanında yer alan;

- “Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme”,
- “Ulusal ve evrensel değerlere önem verme”,
- “Farklılıklara saygı duyma ve hoşgörülü olma”,
- “Demokratik değerlere uygun davranma” gibi alt yeterlikler, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017).

Bu alt yeterliklerin performans göstergeleri değerlendirildiğinde öğretmenlerden;

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlamaları,
- Öğrencilerin sosyokültürel özelliklerine duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmaları,
- Her öğrencinin öğrenme sürecine adil biçimde katılımını sağlamaları,
- Kültürel farklılıkları zenginlik olarak yansıtmaları,
- Ulusal ve evrensel değerleri öğrenme ortamlarına entegre etmeleri beklenmektedir.

Bu göstergeler, çokkültürlü öğretmen yeterlikleriyle örtüşmelerine karşın mevcut yeterlikler daha çok genel etik ve demokratik değerlere vurgu yaparak kültürel farklılıkların öğretim sürecine nasıl yansıtılacağına dair somut performans davranışlarına yeterince yer vermediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, “öğrencilerin kültürel çeşitliliğini yönetme”, “önyargı ve stereotiplere karşı pedagojik yaklaşım geliştirme” gibi doğrudan çokkültürlü öğretmenlik yeterlikleri, performans göstergelerinde açık biçimde tanımlanmamıştır. Bu durum, Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının çokkültürlü eğitimi dolaylı biçimde kapsadığını, ancak bu kapsamanın sistematik bir yapı ve uygulama düzeyinde henüz yeterince yerleşmediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının ders içeriklerinin, uygulama deneyimlerinin ve değerlendirme ölçütlerinin bu performans göstergeleriyle bütüncül biçimde uyumlandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen yeterliklerine yönelik bu çerçeveye rağmen, Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanındaki akademik çalışmaların durumu da bu politikaların uygulamaya nasıl

yansıdığına ışık tutmaktadır. Günay ve Aydın'ın (2015) alanında ilk içerik analizi çalışması, Türkiye'de çokkültürlü eğitim araştırmalarının yaklaşık on yıl öncesine dayandığı, 2009 yılından itibaren arttığını ve çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Araştırma, çokkültürlü eğitim konusunun özellikle öğretmen eğitimi, tutum ve farkındalık düzeyleri gibi temalar etrafında yoğunlaştığını ve çalışmaların büyük ölçüde nicel yöntemlerle yürütüldüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte, nitel yaklaşımların ve derinlemesine saha araştırmalarının sınırlı olması, çokkültürlü eğitimin uygulamadaki yansımalarının ve öğretmen adaylarının deneyimlerinin yeterince incelenmediğini göstermektedir. Bu durum, Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanının henüz gelişim aşamasında olduğunu ve araştırmaların yöntemsel çeşitlilik açısından zenginleştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Karacabey vd. (2019), öğretmenlerin bu alanda hizmet içi eğitim olarak kendilerini yeterli düzeyde donatmalarını ve toplumun değerlerine duyarlı hale gelmeleri sağlanmasını, programların gözden geçirilmesini ve okulların eşitlik ve karşılıklı saygı değerleri etrafında düzenlenmesini önermiştir. Öğretmen adayları yetiştirme sürecinde kültürel farklılıklara karşı duyarlı hale getirilmesini dile getirirken, özellikle çeşitli bölgelerden göçmenlerin girişine izin veren metropollerde, öğretmenlerin insan haklarına ve demokrasiye saygılı, farklılıkları erişilecek bir zenginlik olarak gören kişilerden seçilmesi önerilmiştir.

Alanyazında çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarıyla Türkiye'de günümüze kadar gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde çalışmaların 2010 yılı sonrası artış gösterdiği ve bu kavramla birçok nitel çalışma yapılırken nicel çalışmaların daha sık tercih edildiği görülmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim çalışmalarında uygulamalı çalışmaların kısmen az iken; özellikle, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların bir hayli kısıtlı gerçekleştirildiği ifade edilebilir (Babayiğit, 2022). Çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen adaylarına daha çok odaklandığı görülmektedir.

Türkiye'de çokkültürlü eğitim üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük çoğunluğunun öğretmen ve öğretmen adaylarının algı, tutum ve yeterlilikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan nicel ve nitel araştırmalarda (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022; Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Arsal, 2019;

Kahraman ve Sezer, 2017; Bakır, 2020; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Gezer, 2018; Kazu ve Yalçın, 2023; Yılmaz, 2016), öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları, ancak bilgi ve yeterlilik düzeylerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda tutum ölçeklerinin sıklıkla kullanıldığı, örneklemelerin ise genellikle öğretmen adayları ve akademisyenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim içeriklerinin artırılması, hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, okullarda eşitlik ve saygı temelli uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Öte yandan, çokkültürlü eğitim kapsamında ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanmaktadır. Acar-Çiftçi (2016) ve Güven vd. (2022) tarafından yürütülen bu çalışmalar, bireylerin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve tutumlarını ölçmeyi amaçlayan araçların geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen ölçeklerin farklı örneklemelerle geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Alanyazında uygulamaya dönük çalışmalar da yer almakta olup, bu araştırmalarda öğretmenlere yönelik çokkültürlü eğitimlerin etkileri değerlendirilmiştir (Akçaoğlu, 2021; Akınlar ve Doğan, 2017; Günay ve Aydın, 2015; Tonbuloğlu vd., 2016). Uygulamalı nitel ve karma yöntemli bu çalışmalarda, çokkültürlü eğitimin olumlu etkileri rapor edilse de uygulamada karşılaşılan çeşitli zorluklara da dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik daha fazla uygulamalı araştırmanın yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarına odaklanan araştırmalarda (Akçaoğlu ve Arsal, 2022; Aslan, 2021; Babanoğlu ve Ağçam, 2023; Eskici, 2016; Yüksel ve Ereş, 2018) çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve algılar detaylı biçimde ele alınmıştır. Bu çalışmaların çoğunda öğretmen adaylarının konuya karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, ancak bilgi düzeylerinde ve uygulama yeterliliklerinde yetersizliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitimi kapsayan derslerin entegre edilmesi ve öğrenci değişim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Türkiye’de çokkültürlü öğretmen yetiştirme konusundaki araştırmaların sınırlılığı dikkate alındığında, karşılaştırmalı yöntemin tercih edilmesi bu çalışmanın kuramsal gerekçesini oluşturmaktadır.

Türkiye’de çokkültürlülük ve eğitime yansımaları tarihsel, kültürel ve sosyo-politik dinamikler çerçevesinde şekillenirken etnik çeşitlilik, göç, özel gereksinimler ve toplumsal farklılıkların eğitim sistemi içerisindeki yansımaları eşitlik ve kapsayıcılık açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu durum, çokkültürlü eğitimin yalnızca kuramsal bir söylem değil, aynı zamanda eğitim politikaları ve uygulamaları bağlamında ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Türkiye’deki bu deneyim, farklı tarihsel ve kültürel bağlamlarda çokkültürlülüğün eğitime nasıl yansıdığını anlamak açısından karşılaştırmalı bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Bu noktada, çokkültürlü eğitim politikalarını farklı bir toplumsal ve kurumsal yapıda ele alan Fransa örneği dikkat çekici bir karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Çalışmanın devamında, benzer şekilde Fransa’daki çokkültürlü eğitim yaklaşımları, öğretmen yetiştirme sistemi ve ilgili politika belgeleri ele alınacaktır. Böylece her iki ülkenin yapıları bütüncül olarak incelenerek karşılaştırmaların temeli oluşturulacaktır.

2.3 Fransa’da Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme

Avrupa’da sömürgecilik geçmişi ve yoğun göç hareketleri nedeniyle kültürel çeşitliliğin en görünür olduğu ülkelerden biri olan Fransa, kültürlerarası eğitim politikalarının şekillenmesinde belirleyici bir konuma sahiptir. Bu nedenle Fransa’nın çokkültürlülük anlayışı ile öğretmen yetiştirme politikalarının gelişimi, ulusal bağlamın ötesinde Avrupa’daki dönüşümlerle birlikte değerlendirilmelidir. Bu çerçevede, 1970’lerden itibaren uluslararası kuruluşların girişimleriyle şekillenen politikalar, Fransa’da kültürlerarası eğitimin kurumsallaşmasına temel oluşturmuştur (Kerzil, 2002).

Avrupa Konseyi [AK] tarafından 1970’lerin başında ve Avrupa Ekonomik Topluluğu [AET] tarafından 1970’lerin ortasında başlatılan uluslararası girişimler, Fransa gibi Avrupa ülkelerinde politika yapımına sebep olmuştur. Avrupa bağlamında anavatan ve ev sahibi ülke dillerinin sağlanması, öğretmenlerin bu göreve hazırlanması, göçmen işçi çocuklarının özel sorunları ve göçmenlerin neden olduğu sorunlara yanıt olarak programda değişikliklere odaklanan "kültürlerarası" (interculturelle) eğitim kavramından yana olmuştur (Akkari ve Radhouane, 2022). 1975’te, Avrupa Çalışma Bakanları ve Eğitim Bakanları’nın bir dizi konferansından sonra, göçmen eğitiminde eğitime erişim ve fırsat eşitliğini teşvik etmenin; ev sahibi ve gönderen ülke kültüründe ve dilinde iki kültürlülüğü garanti altına almanın; durum analizi aşamasından göçmenler ve aileleri adına pratik önlemlerin alınması ve uygulanmasına doğru ilerlemenin gerekliliği

vurgulanmıştır. AK'nin bu ilk taahhütten kaynaklanan faaliyet ve proje programında, "çokkültürlü" kültürel durumun gerçekçi bir tanımı olarak ve "kültürlerarası" ise buna yanıt olarak alınan pedagojik ve diğer eylem olarak görülmüştür (Faas vd. 2013). "Kültürlerarası" ve "çokkültürlü" terimleri 1990'lardan önce Fransızca sözlüklerde yer almamaktaydı. AK'nin çokkültürlü ve kültürlerarası kavramlara ilişkin tanımlamaları ışığında, Lynch (1986) kültürlerarası eğitimin ana hatlarını detaylandırarak, bu yaklaşımın okul bağlamında nasıl uygulanabileceğini ortaya koymaktadır:

1. Tüm okul faaliyetlerinin altında yatan temel ilke ve amaçtır.
2. Referans alanı, ev sahibi ülkedeki çocukların gerçek yaşam deneyimleridir.
3. Okuldaki temel öğretim işlevlerinin yerine yeni eğitim hedeflerinin getirilmesi yerine mevcut endişelerin genişletilmesini temsil eder.
4. Köken kültür ile ev sahibi kültürün birbirleri üzerindeki karşılıklı etkisine vurgu yapar.
5. Göçten kaynaklanan yeni, dinamik ve değişen kültürel durumun kabulünü benimser.
6. Okulun sosyo-merkezli ve etno-merkezli standartlarının dar çerçevesinin ötesine geçerek yeniden incelenmesini, gözden geçirilmesini ve genişletilmesini ima eder.
7. Eğitimi ve kültürü, çocukları ve yetişkinleri içeren daha geniş bir kapsamı dahil eder.
8. Yaşam şanslarını değerlendirmek ve sosyal ve ekonomik entegrasyonun optimumunu elde etmek için bir araçtır.

Bir göç ülkesi olan Fransa'daki demografik çeşitlilik, hem iş gücü ihtiyacının bir sonucu olarak gerçekleşen göçlerle hem de sömürgecilik sonrası gelen nüfusun birikimiyle şekillenmiştir (Noiriel, 1988). Bu göç süreçlerinin sonucunda Fransız öğrenci nüfusu kültürel açıdan giderek daha çeşitli hale gelmiştir (Doytcheva, 2021). Fransız okullarının mevcut yapısı, tarihsel göç hareketlerinin karmaşık izlerini taşımaktadır. Ücretsiz, zorunlu ve laik okul sisteminin kuruluşundan itibaren farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin varlığı eğitim kurumları tarafından uzun süre resmi olarak tanınmamıştır. Nitekim resmi metinlerde yabancı ya da kültürel olarak farklı öğrencilerin kabulüne ilişkin özel önlemlere rastlanmamaktadır (Doytcheva, 2021).

Fransız eğitim sisteminde kültürler arasılığın kabulü, göçmen kökenli öğrencilere yönelik özel düzenlemelerin geliştirilmesiyle somutlaşmıştır. Jules Ferry döneminden itibaren evrenselci ve tek kültürlü bir yapıya sahip olan sistem, 1970'lerde göçmen çocukların eğitimine yönelik uyum sınıfları (Classes D'adaptation [CLAD]), ilkökul düzeyinde entegre telafi sınıfları (Classes D'initiation [CRI]) ve entegrasyon sınıfları (Classes

D'intégration [CLIN]) gibi uygulamalar başlatmıştır (Akkari ve Radhouane, 2022; Kerzil, 2002). Bu sınıflar aracılığıyla göçmen çocukların Fransızca'yı hızlı biçimde öğrenmeleri ve eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları amaçlanmıştır.

1970'lerden itibaren uygulanan bu politikalar, göçmen çocuklarının toplumsal bütünleşmesini ve dil gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir. Örneğin, ELCO (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine) programlarıyla öğrencilerin köken dillerinin ve kültürel miraslarının korunmasına olanak tanınmış, bu uygulama Fransız eğitim sisteminde entegrasyon politikalarının asimilasyondan farklı bir doğrultuda geliştiğini göstermiştir (Lorcerie, 2003).

1975 yılında aile birleşiminin resmileştirilmesi, binlerce göçmen çocuğun ebeveynlerine katılmasına ve Fransız eğitim sistemine dâhil olmasına imkân tanımıştır. Aynı dönemde, öğretmenlere kültürlerarası eğitimde destek sunmak amacıyla "Göçmen Çocuklarının Okullaştırılmasına Yönelik Eğitim ve Bilgi Merkezleri" (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants [CEFISEM]) kurulmuştur (Lorcerie, 2003). 1978'de ise "kültürlerarası" terimi resmî belgelerde ilk kez yer almış ve bu doğrultuda farklı kültürlerin kabulüne yönelik adımlar atılmıştır (Akkari ve Radhouane, 2022; Kerzil, 2002).

1980'lerden itibaren eşitsizlikleri azaltmayı amaçlayan "Öncelikli Eğitim Bölgeleri" (Zones d'Éducation Prioritaires [ZEP]) politikası devreye sokulmuştur. Bu politika, yalnızca göçmen çocuklarına değil, tüm dezavantajlı gruplara yönelik bir eğitim desteği sunmayı amaçlamış, böylece eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Akkari ve Radhouane, 2022). Ancak öğretmen eğitimi programlarında kültürlerarası boyut uzun süre ikincil kalmış ve öğretmenlerin bu alandaki girişimleri daha çok bireysel çabalarla sınırlı kalmıştır (Lorcerie, 2003). Bu döneme kadar uygulanan politikalar eğitimde kültürlerarası farkındalığı artırmış olsa da öğretmen eğitimi programlarının kültürlerarasılık açısından yeterince yapılandırılmamış olması önemli bir sınırlılık olarak öne çıkmıştır. Bu noktada Fransa'da öğretmen yetiştirme sistemi 1990'lardan itibaren önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir.

1990'ların başında öğretmen yetiştirme süreci üniversite yapısına entegre edilerek Üniversite Temelli Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres [IUFM]) kurulmuş, 2013'te bu kurumların yerini Yüksek Öğretmenlik ve Eğitim Okulları (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

[ESPÉ]) almış ve 2019'da ise mevcut INSPÉ modeline geçilmiştir (Université Bordeaux, 2025). Bu dönüşüm, öğretmen eğitiminde standartların yükseltilmesini ve kültürel çeşitliliğin daha sistematik biçimde ele alınmasını amaçlamıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik beklentiler ise Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation çerçevesiyle belirlenmiştir (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2013). Bu çerçevede yer alan 14 mesleki yeterlilik arasında, çeşitliliğe saygı gösterme, ayrımcılıkla mücadele, tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun pedagojik düzenlemeler yapma gibi kültürlerarasılık açısından önemli unsurlar bulunmaktadır.

Güncel öğretmen yetiştirme programı olan Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) ise öğretmen adaylarına disiplin bilgisi, pedagojik formasyon, kültürel çeşitlilikle çalışma, sınıf yönetimi ve staj deneyimini bütüncül biçimde sunan bir yapıda tasarlanmıştır. Programın UE (Unité d'Enseignement) bileşenlerinde kültürlerarasılık, laiklik (laïcité), dilsel çeşitlilik, okul-aile ilişkileri ve sosyolojik farkındalık gibi temaların yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Fransa'daki çokkültürlü eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme uygulamaları, ülkenin göç olgusuna bağlı toplumsal yapısı ve tarihsel süreçte şekillenen eğitim anlayışı çerçevesinde önemli dönüşümler geçirmiştir. 1970'lerden itibaren geliştirilen çeşitli programlar kültürel çeşitliliğin tanınmasına ve göçmen kökenli öğrencilerin eğitim sistemine uyumuna yönelik kapsamlı adımları içermektedir. Ancak bu gelişim yalnızca Fransa ile sınırlı değildir; çokkültürlü eğitim, küresel ölçekte birçok ülkenin eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme sistemlerini etkileyen ortak bir alan haline gelmiştir. Bu noktada, çokkültürlü eğitime ilişkin yaklaşımları karşılaştırmak, kavramın dünya genelindeki gelişimini anlamak açısından önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde, çokkültürlü eğitimin gelişimi ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin uygulamalar ele alınacaktır.

2.4 Çokkültürlü Eğitimin Gelişimi ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı kültürel geçmişlerine saygı duyarak eğitim süreçlerinin kapsayıcı ve adil biçimde düzenlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Banks, 2008). Bu yaklaşım sadece farklı etnik, dini ya da dilsel kimliklerin tanınmasını değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin fırsat eşitliğine sahip olmasını sağlayacak biçimde eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu dönüşümün en önemli

unsurlarından biri ise mevcut çalışmada sıklıkla ifade edildiği üzere öğretmenlerdir. Çünkü çokkültürlü eğitimin sınıf içi yansıması, öğretmenin pedagojik yaklaşımı, tutumu ve kültürel yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir (Gay, 1994; Villegas ve Lucas, 2002).

Çokkültürlü bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler; kültürel çeşitliliğe duyarlılık, önyargıların farkında olma, öğrencilerin sosyokültürel bağlamlarını gözetme, eşitlikçi öğretim stratejileri geliştirme ve kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturma gibi beceriler olarak ifade edilmektedir (Nieto, 2000). Sleeter (2001), çokkültürlü öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenciler arasında kültürlerarası anlayışı güçlendiren bir rehber olması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal adalet ve kültürel farkındalık temelli bir formasyona sahip olmaları, çokkültürlü eğitimin sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir.

Çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel düzeyde değil, sistem düzeyinde de ele alınması gereken bir konudur. Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, öğretim yöntemleri ve uygulama süreçleri bu yeterlikleri destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda dünyada çokkültürlü eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarının nasıl şekillendiğini ele almak, bu dönüşümün yönünün ve kapsamının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çokkültürlü eğitimin kuramsal gelişimi ve uygulamaya yansıması, özellikle göçmen nüfusun yoğun olduğu ülkelerde çeşitli akademik çalışmalarla ele alınmıştır. 1960'lerden itibaren çokkültürlü eğitimin teorik temelleri ve uygulamaları, özellikle göçmen toplulukların yoğunluğu nedeniyle ilk olarak ABD'de ortaya çıkmış ve konuyla ilgili öncü bir konumda yer almıştır. Amerika kıtasındaki diğer ülkeler ile Avrupa'da ise çokkültürlü eğitim araştırmaları daha yakın tarihlerde başlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yurtdışında çokkültürlü eğitimin Türkiye'ye kıyasla daha eski bir akademik geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Yurtdışında gerçekleştirilen çok sayıda çalışma (Banks, 1993; Cochran-Smith, 2003; Gay, 1994; Howard, 2003; Ladson-Billings, 1994; Nieto, 2000; Villegas ve Lucas, 2002), çokkültürlü öğretmen yetiştirme, çokkültürlülüğün okul ortamlarına yansıması ve öğretim programlarına entegrasyonu gibi konuları farklı boyutlarıyla ele almıştır.

Arasaratnam (2013), 1977–2012 yılları arasında çokkültürlülük konulu çalışmaları sistematik olarak analiz etmiş ve dört ana tema belirlemiştir: “Çokkültürlü Eğitim,”

“Çokkültürlülüğe Yönelik Tutumlar,” “Çokkültürlü Etkileşimler” ve “Çokkültürlü Kimlik.” Araştırmaya göre ABD merkezli çalışmalar başlangıçta azınlık gruplara “beyaz orta sınıf” normlarının aktarımına odaklanmış; zamanla deneyimsel ve kapsayıcı yöntemler ön plana çıkmıştır. Ayrıca çoğunluk ve azınlık kültürel grupları arasındaki dinamiklerin birçok farklı bağlamda benzer kalıplar izlediği tespit edilmiştir. Arasaratnam’a (2013) göre, bu kalıpların belirlenmesi, çokkültürlülüğün ideolojik hedefleri ile uygulamaları arasındaki boşluğu kapatmak açısından önemlidir.

ABD’de çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışı kölelik, sömürgeleştirme, göç deneyimlerinin yarattığı uzun bir sürecin sonucudur. Çokkültürlü eğitim kavramı, etnik ve kültürel azınlıkların eğitim sistemindeki eşitsizliklere tepki olarak gelişmiştir (Banks, 2008). 1954 yılında Yüksek Mahkeme’nin "Brown v. Board of Education" kararıyla ırk temelli okul ayrımcılığının anayasaya aykırı bulunması ve "ayrı ama eşit" ilkesinin geçersiz kılınması önemli bir dönüm noktasıdır (The U.S National Archives and Records Administration [NARA], 1954). 1960-70’lerde ortaya çıkan sosyal hareketler çokkültürlü eğitimin temellerini oluşturmuştur.

- Siyahi Çalışmaları Hareketi: Afro-Amerikalı akademisyenlerin öncülüğünde etnik araştırmalar ve eğitim materyalleri geliştirilmiştir.
- Grup İçi Eğitim Hareketi: Farklı ırk ve dinlerden öğrenciler arasında anlayışı artırmayı hedeflemiş ancak Sivil Haklar Hareketi’nin gölgesinde kalmıştır.
- Sivil Haklar Hareketi: En etkili sosyal güç olarak çokkültürlü eğitimin şekillenmesinde kritik rol oynamıştır.

Bu hareketlerin sonucunda kadın hakları mücadeleleri ve Vietnam Savaşı karşıtı protestolarla birlikte, tüm kültürel ve etnik grupların kamu eğitiminde temsil edilmesi gerekliliği kabul edilmiştir. Banks (2004, 2010), Sleeter ve Grant (2007), Gay (1994) ve Nieto (2000) bu sosyal hareketlerin çokkültürlü eğitimin kuramsal çerçevesini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Sivil Haklar Hareketi’nin etkisiyle eğitim sisteminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir; ders kitapları ve programlarda azınlık kültürlerinin katkılarına yer verilmesi, kültürel engel teorisinin sorgulanması, çok etnikli sınıflar oluşturmak için okul taşımacılığı politikaları Afro-Amerikan, Latin ve cinsiyet çalışmalarının başlatılması, Amerikan yerlilerinin kültürel ve dilsel mirasını canlandırma girişimleri (Banks, 1993).

NCATE, çokkültürlü eğitimi öğretmen eğitimine dahil etmiş ve çeşitliliği akreditasyon kriteri kabul etmiştir (1977). Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği'nin 1972'de kültürel çeşitliliği vurgulamasından sonra (Baptiste ve Baptiste, 1980), 2000'lerden itibaren çokkültürlülük öğretmen yetiştirme programlarına sistematik olarak entegre edilmiştir. NCATE'nin 2020 kriterlerinde çokkültürlü eğitim, farklı felsefeler çerçevesinde ele alınmakta ve öğretmen adayları bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmektedir (Ensign, 2009'dan aktaran Babayiğit, 2022).

ABD, İngiltere, Filipinler, Kanada gibi çeşitli ülkeler eğitim ve öğretmen yetiştirme programlarını çokkültürlü temeller üzerine inşa etmektedir (Ruales vd., 2020'den aktaran Çiftçi vd., 2021). ABD'deki eğitimdeki gelişmelerden etkilenen Kanada, 1971 yılında çokkültürlülüğü federal düzeyde resmi politika olarak benimseyen ilk ülke olmuştur (Kymlicka, 1998; Moodley, 1995). Ülke, asimilasyon politikalarından yasal güvenceli çokkültürlü modele geçiş sürecini tamamlamış ve bu süreçte azınlık dillerinin desteklenmesi, kültürlerarası anlayışın güçlendirilmesi ve ırkçılıkla mücadele öncelik kazanmıştır (McAndrew, 2007; McAndrew vd., 2005). 1983–2002 yılları arasında uygulanan öğretim programları ve politikalar, azınlık grupların eğitimde daha eşit ve kapsayıcı bir şekilde yer almasını hedeflemiştir. Günümüzde Kanada'daki öğretmen eğitimi; yerli, LGBT ve farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin eğitimine odaklanan derslerle bütünleştirilmiş hem hizmet öncesi hem hizmet içi süreçlerde sistematik yer bulmuştur (Babayiğit, 2022). Bu uluslararası deneyimler göstermektedir ki, çokkültürlü eğitim politikalarının başarısı toplumsal hareketlerin yarattığı dönüşümlerle doğrudan ilişkilidir ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin bu değişime uyum sağlaması, çokkültürlü eğitimin sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlü eğitimi uygulamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve program modelleri yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitimin bireysel, kurumsal ve toplumsal boyutlarına dokunarak kapsayıcı ve adil bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitimin temel hedeflerinden biri, farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin eğitimde eşitlik yaşamasını sağlayacak şekilde eğitim sistemini ve okulları yeniden düzenlemektir (Banks, 1993).

Sinagatullin (2003), çokkültürlü eğitimin üç temel dayanağını “insan hakları, demokrasi ve özgürlük” olarak ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıkmasına yol açan üç olay ve durum 1960'ların İnsan Hakları Hareketi, önyargılı eğitim

programlarını ve materyallerini zorlayan toplumsal eylemler ve öğrencilerin öğrenme potansiyeli hakkında yapılan ırkçı varsayımlar olarak değerlendirilmektedir (Grant ve Sleeter, 2007). Sinagatullin'e (2003) göre çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasını tetikleyen ve modern toplumlar açısından çokkültürlü eğitimi kaçınılmaz kılan başlıca etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- Toplumların demografik yapılarında zamanla meydana gelen çeşitlilik ve bu yapının giderek daha da karmaşık hâle gelmesi,
- Çokkültürlü eğitimin temelini oluşturan değer, tutum ve becerilerin, demokratikleşme sürecindeki toplumlar açısından taşıdığı önemin giderek daha fazla anlaşılması,
- Topumlarda gözlemlenen kutuplaşmaların artış göstermesi
- Hem iç hem de uluslararası düzeyde çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan terör olayları,
- Kentsel ve kırsal yaşam biçimleri arasındaki farklılıkların daha belirgin hâle gelmesi
- Fiziksel veya zihinsel engeli olan çocukların eğitim sisteminde daha görünür hâle gelmesi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekliliği.

Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

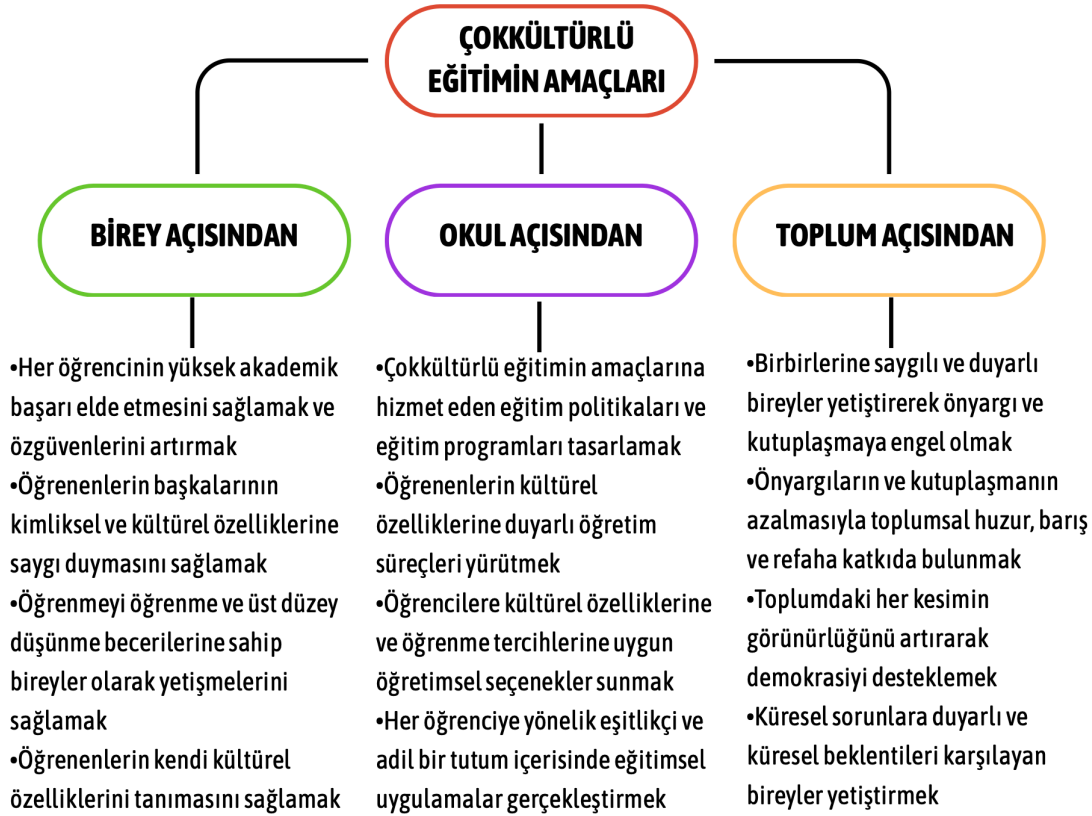
- Bireysel gelişim: Bireyin kendisini tanımasına, olumlu bir benlik algısı geliştirmesine ve kimliğiyle uyum içinde yaşamasına katkı sağlamak.
- Değerleri ve tutumları açıklama: Farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin değerlerinin ve tutumlarının açıklanması yoluyla, bu kültürlerin diğer bireyler tarafından tanınması ve saygıyla karşılanmasını sağlamak.
- Çokkültürlü sosyal yeterlilik: Kişilerin farklı kültürlerin yapılarını, bakış açılarını görmelerini ve kültürler arası iletişim yollarını kavramalarını desteklemek.
- Temel yetenek kazanımı: Etnik açıdan çeşitli öğrenci gruplarının okuma-yazma, matematik, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi temel akademik becerileri edinmelerine yardımcı olmak.
- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin hem kendi kültürlerini hem de toplumda yer alan farklı kültürel ve etnik yapıları fark etmeleri ve bu farklılıklara saygı göstermelerini sağlamak.

Bennett (2011), çokkültürlü eğitimin temel hedeflerini; önyargılara karşı eleştirel düşünme, saygı ve hoşgörüyü artırma, akademik başarıyı artırma, uyum içinde yaşamayı öğretme, kültürel bilinci yükseltme, çoğulculuğu ve eşitliği sağlama, çeşitli gruplar arasında iletişimi artırma, özgüvenli bireyler yetiştirme ve temel beceri ve yetenekleri paylaşırken iş birliğini temin etme olarak ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını inceleyen Babayiğit (2022), bu amaçları bireyler, okullar ve toplum açısından ele alarak aşağıdaki tabloda sentezleyici bir biçimde sunmuştur ve bu amaçların çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesinde birer ilke olarak da ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (Bkz. Şekil 2.1).

Şekil 2.1

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları



Kaynak: Babayiğit, 2022

Şekil 2.1 de görüldüğü üzere, Babayiğit'in (2022), çalışmasında çokkültürlü eğitimin amaçlarını birey, okul ve toplum boyutlarında ele alındığında, bu üç düzeyin birbirini tamamlayan ve karşılıklı etkileşim içinde ilerleyen bir yapı sunduğu görülmektedir. Birey açısından öngörülen kültürel farkındalık, özgüven ve üst düzey düşünme becerileri okulun eşitlikçi politikaları, duyarlı öğretim süreçleri ve kapsayıcı uygulamalarıyla desteklenmektedir. Böylece okul, yalnızca bireysel kazanımların gerçekleştiği bir alan değil, aynı zamanda bu kazanımların toplumsal düzene yansımaları sağlayan bir köprü işlevi görmektedir. Toplum boyutunda ise önyargıların azalması, barışın ve demokratik değerlerin güçlenmesi, bireylerin ve okulların çokkültürlü anlayışı ne ölçüde içselleştirdiğine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bakımdan amaçlar, birbirinden

bağımsız hedefler olarak değil, bireyden topluma doğru yayılan ve aynı zamanda toplumdan bireye geri yansıyan dinamik bir bütünlük olarak anlaşılmalıdır.

Çokkültürlü eğitimi desteklemek ve etkili bir biçimde uygulamak için alanda önde gelen araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli eğitim programları ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Banks (1993, 2004, 2008), Gorski (2010), Gay (1994), Sleeter ve Grant, (2007) ve Cırık (2008) gibi eğitim bilimciler, bu alanda önemli katkılar sağlamış ve çokkültürlü eğitimi geliştirmek için farklı yaklaşımlar ve çerçeveler önermişlerdir. Bu araştırmacıların geliştirdiği programlar ve çerçeveler, çokkültürlü eğitimin uygulanmasını sağlayacak yöntem ve stratejiler sunmanın yanı sıra özellikle öğretmenlerin eğitimi, program geliştirme ve okul kültürünün dönüştürülmesi gibi alanlarda rehberlik etmektedir.

Türkiye bağlamında çokkültürlü eğitim alanında önde gelen ve Banks'in modelinden etkilenen araştırmacı Cırık (2008), çokkültürlü eğitimi mevcut bir program içinde bir kısım veya alan biçiminde aktarmaktan ziyade, çokkültürlü eğitimi, mevcut programın iç aşamalarının, yani hedeflerin, içeriklerin ve değerlendirmenin yeniden tanımlanması yoluyla yeniden yaratıldığı bir alan olarak görmenin daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Bennett (2011) tarafından bu yaklaşımı desteklemek için sunulan bir tanımda, çokkültürlü eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için program ve diğer faktörlerin bir araya getirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Gorski (2009), çokkültürlü eğitimin yalnızca kültürel farklılıklara yer vermekten ibaret olmadığını, yapısal eşitsizlikleri ve ayrımcılığı da merkeze alarak dönüştürücü bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgulayarak sosyal adalet eğitimi ile çokkültürlü eğitimi bütünleştirmektedir. Bu yaklaşım öğretmenlerden, öğrencilerin toplumsal kimliklerini tanımlarının yanı sıra, maruz kaldıkları yapısal eşitsizlikleri de sorgulamalarını sağlayacak pedagojik araçları kullanmalarını beklemektedir (Gorski, 2009).

Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını belirleyen Gay'in (1994) Kültürel Olarak Duyarlı Öğretim (Culturally Responsive Teaching) yaklaşımı öğrencilerin kültürel geçmişlerini öğretim sürecine dâhil eden pedagojiyi savunarak öğrencilerin kimliklerini ve deneyimlerini merkeze alarak onları daha etkin öğrenmeye teşvik etmektedir. Sleeter ve Grant, 1988'de ilk olarak ortaya koydukları Beş Yaklaşımlı Çokkültürlü Eğitim Modeli ile çokkültürlü eğitimi uygulamaya yönelik beş yaklaşım geliştirmişlerdir. Eğitim

kurumlarının çokkültürlülüğü nasıl ele aldığını analiz etmede kullanılan bu yaklaşımlar şunlardır (2007):

1. Öğrenci farklılıklarını yok sayma
2. İnsan ilişkileri yaklaşımı
3. Tek kültürlü sosyal yapı yaklaşımı
4. Zayıflatılmış çokkültürlü eğitim
5. Sosyal adalet yönelimli çokkültürlü eğitim

Bu yaklaşımı, çokkültürlü eğitimin sınıf içi uygulamalarla nasıl somutlaştırılabileceği konusunda rehberlik sunmaktadır. Banks (2004), okul programlarının çokkültürlü eğitime uyarlanmasıyla kullanılabilecek dört aşamayı şu şekilde ele almaktadır:

1. Katkıda Bulunan Yaklaşım: Bu yaklaşımda, özel günler, etkinlikler ve o kültüre ait gelenekler gibi kültüre dikkat çeken temalar ve iz bırakan önemli kişiler, yemek türleri ve müzikler yüzeysel olarak ifade edilebilir.
2. Ek Yaklaşım: Bu yaklaşımda, orijinal programın yapısı değiştirilmez ancak belirli içerik öğeleri, kavramlar, temalar ve bakış açıları eklenebilir.
3. Dönüştürücü Yaklaşım: Bu yaklaşımda, programın yapısı değiştirilebilir. Öğrencilere kavramları, konuları, temaları ve sorunları diğer grupların bakış açılarından görmeleri konusunda yardımcı olunmaktadır.
4. Sosyal Eylem Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, öğrenciler sosyal meselelerle ilgili kararlar alır ve çözümleri gerçekleştirmek için eylemler geliştirir.

Çokkültürlü eğitim alanında çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar, bu alanda çeşitli programlar ve yaklaşımlar geliştirerek eğitimin daha kapsayıcı ve eşit hale gelmesine katkıda bulunmuşlardır. Bu araştırmacıların önerdiği çerçeveler ve yaklaşımlar, çokkültürlü eğitimin sadece teoride değil, eğitim sistemlerinde uygulanabilir bir reform alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen eğitiminden programa, sınıf yönetiminden okul kültürüne kadar pek çok boyutta dönüşüm sunan bu modeller, özellikle farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin eğitim süreçlerine daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir şekilde dahil edilmesini amaçlamaktadır.

Banks (2019), çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla beş boyuttan oluşan bir çerçeve geliştirmiştir: İçerik entegrasyonu, bilgi inşası süreci, önyargıların azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve okul kültürü ile sosyal yapının güçlendirilmesi. Bu

boyutlar, öğretim içeriğinden sınıf ortamına ve okul kültürüne kadar çokkültürlü eğitimin her düzeyde bütünsel olarak yerleştirilmesini hedeflemektedir. Banks, özellikle öğretmenlerin bu boyutları eğitim süreçlerine entegre edebilmesi için sistemli bir dönüşüm gerektiğini savunmaktadır (Banks, 2008).

Sonuç olarak, dünya genelinde çokkültürlü eğitim politikalarının başarısı, toplumsal hareketlerin ve tarihsel süreçlerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü bir yaklaşımla yapılandırılması, eğitimin sürdürülebilirliği ve kapsayıcılığı açısından kritik bir gerekliliktir. Çokkültürlü eğitimin mevcut programlara entegre edilmesi ya da programların bu yaklaşıma uygun olarak yeniden yapılandırılması sürecinde yalnızca genel amaçların ve ilkelerin belirlenmesi yeterli görülmemektedir. Sürecin daha tutarlı ve etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için, çokkültürlü eğitimin kuramsal çerçevesinin yanı sıra bu çerçevenin dayandığı boyutların açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanması önem arz etmektedir (Akçaoğlu, 2017). Bu bağlamda, Banks'in (2019) geliştirdiği beş boyut yalnızca eğitimin sınırlarını ve yönünü belirleme işlevi görmekle kalmayıp aynı zamanda uygulamada çokkültürlü eğitimin somutlaştırılması açısından öğretmenlere, program geliştiricilere ve eğitim politikası yapıcılarına önemli bir yol haritası sunmaktadır. Bir sonraki başlıkta, Banks'in oluşturduğu çokkültürlü eğitimin her bir boyutu ayrıntılı olarak ele alınarak mevcut çalışmadaki yansımaları değerlendirilecektir.

2.4.1 Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları

Çokkültürlü eğitim alanında çalışmalarıyla bilinen Banks, mevcut çalışmanın da kavramsal çerçevesini oluşturan çokkültürlü eğitimin beş temel boyutunu geliştirmiştir (2019). Bu modelin ortaya çıkışı, Banks'in 1970'lerden itibaren yaptığı kapsamlı teorik çalışmalar, sınıf içi uygulama gözlemleri ve toplumsal eşitlik arayışı çerçevesinde şekillenmiş ve ilk olarak 1993'te sistemleştirilmiştir. Bu boyutlar Şekil 2.2'de sunulmuştur.

Şekil 2.2

Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutları



Kaynak: Banks, 2012

Şekil 2.2 de görüldüğü üzere Banks'in oluşturduğu bu model, öğretmen eğitiminden program geliştirmeye kadar çokkültürlü eğitimin farklı yönlerine kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu boyutlardan ilki olan içerik entegrasyonu, öğretmenlerin, konu alanı veya disiplindeki temel kavramları, ilkeleri ve teorileri göstermek için farklı kültürlerden ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgiler kullanmasını içermektedir. Bu sayede, öğrenciler çeşitli kültürel bakış açılarıyla tanışmaktadır. İkinci boyut, bilgi inşa sürecinde, öğrencilerin bilgi oluşturma sürecinde bir disiplinde var olan örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin o disiplin içinde inşa edilmesini etkileme biçimini, kültürel ve toplumsal önyargıları fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, bilgiye etki eden etnik, sosyal ve sınıfsal faktörleri anlamaya yönlendirilmektedir (Banks, 1995; Banks, 2008). Üçüncü boyut olan önyargıyı azaltma boyutunda, çocukların ırksal tutumlarının özelliklerini ve öğrencilerin daha demokratik tutumlar ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilecek stratejiler

tanımlanarak öğretim sürecinde kullanılan materyal ve yöntemlerle, öğrencilerin ırksal ve kültürel önyargılardan uzaklaşarak demokratik değerler geliştirmelerine odaklanmaktadır (Banks, 2019). Dördüncü boyut eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin, çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin akademik başarısını desteklemek için çeşitli teknikler içeren öğretim yöntemleri kullanmasını ifade etmektedir. Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken başarıya eşit erişim sunmaktadır (Banks and Banks, 2009). Sonuncu boyut, okul kültürü ve sosyal yapıyı güçlendirmede, çeşitli ırksal ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin eğitimde eşitlik ve desteklenme deneyimlemesi için okulun yeniden yapılandırılması ve örgütlenmesi teşvik edilmektedir. Bu boyut, beyaz olmayan ve düşük gelirli öğrenciler için güçlendirici bir okul yaratmayı içermektedir (Banks, 1993). Banks (2009) çokkültürlü eğitimin bu boyutları ile öğretmenlerin sınıf ortamında farklı kültürel yaklaşımları benimsemeleri için gereken becerileri tanımlayarak öğretmen adaylarının da bu yetkinlikleri kazanmalarını hedeflemektedir.

Banks'in beş boyuttan oluşan modeli, eğitimcilere sınıf ortamında farklı kültürel yaklaşımları benimsemeleri için gereken becerileri tanımlayarak yol gösterirken öğretmenlerin eğitiminden program geliştirmeye ve okul kültürünün dönüştürülmesine kapsayan bir rehberlik sunmaktadır. Çokkültürlü eğitimin, mevcut programların içine entegre edilmesinden ziyade, programın hedeflerinin, içeriklerinin ve değerlendirme süreçlerinin yeniden tanımlanmasıyla bütünsel bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, Banks'in çokkültürlü eğitimin beş boyutu olan içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı, çokkültürlü eğitimin temel prensiplerini oluşturmaktadır (1993). Bu yaklaşımların ve çerçevelerin uygulanması, dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması süreci, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ve araştırmada geçerlik, güvenilirlik ve etik ilkelerin nasıl sağlandığı ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, Banks'in (2019) geliştirdiği çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde, Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni (okul öğretmeni) yetiştirme programlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada, Stake (2006) tarafından geliştirilen çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Stake'in yaklaşımına göre çoklu durum çalışması, belirli bir olgunun farklı ülkeler, kurumlar veya eğitim sistemleri gibi birden fazla bağlamda nasıl biçimlendiğini karşılaştırmalı biçimde anlamayı amaçlamaktadır. Bu desende her bir durum kendi içinde ayrıntılı biçimde incelenip durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak genelleştirilebilir temalar geliştirilmektedir (Stake, 2006). Bu araştırmada iki farklı durum, yani Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programları (okul öğretmeni yetiştirme programları), çokkültürlü eğitim bağlamında derinlemesine analiz edilmiştir. Çoklu durum desenin tercih edilme nedeni, her iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikaları, program içerikleri ve uygulamalarının ortak temalar çerçevesinde karşılaştırmalı bir anlayışla değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Bu yaklaşım, hem her iki ülkenin kendi bağlamına özgü koşulları anlamayı hem de çokkültürlü eğitime ilişkin farklı uygulama biçimlerini açıklamayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, konusu itibarıyla karşılaştırmalı eğitim araştırması niteliği taşımaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı bağlamlarda eğitim politikalarını, süreçlerini ve sonuçlarını analiz ederek daha derin bir anlayış geliştirme disiplini (Bray vd., 2007). Bu alanın temel inceleme konusu; sanayileşmiş ve gelişmiş toplumların eğitim sistemleri ve süreçleri arasındaki farklılıkların nedenlerini sorgulamak, eğitim sistemlerinin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik dinamiklerden nasıl etkilendiği ve bu etkileşimin öğretim programlarına ve sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını analiz etmektir. Kandel (1955) ise karşılaştırmalı eğitimi, ulusların eğitim sistemleri arasındaki farklılıklara neden olan faktörlerin analiz edilmesi ve bu faktörlerin karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır. Bu

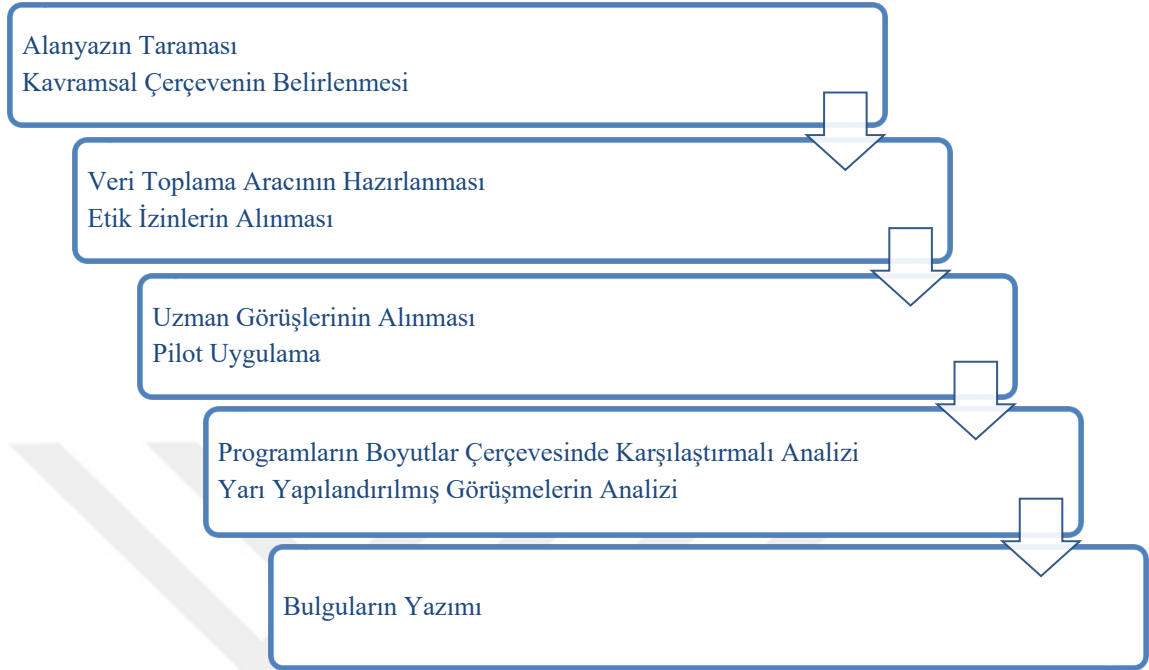
çalışmada, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından durum çalışması yaklaşımı (case study) kullanılmıştır. Bu yaklaşım, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini, belirli bağlamlar ve süreçler içinde derinlemesine incelemek için kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar arasında tanımlayıcı (descriptive), yorumlayıcı (interpretive), ampirik-analitik (empirical analytical) ve tarihsel (historical) yaklaşımlar da yer almaktadır (Bray vd., 2014). Bu yaklaşımlar, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırırken farklı düzeylerde analiz (makro, mezzo, mikro) imkânı sunmaktadır. Durum çalışması yaklaşımı ise belirli bir bağlamı derinlemesine inceleyerek ülkelerin eğitim politikaları, uygulamaları ve kültürel özellikleri arasındaki ilişkileri anlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, araştırmada Türkiye ve Fransa örnekleri karşılaştırılırken her iki ülkenin kendi sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamı içinde ayrıntılı olarak ele alınması hedeflenmiştir. Mevcut çalışma, iki farklı ülkenin (Türkiye ve Fransa) okul öğretmeni yetiştirme programlarını araştırma soruları çerçevesinde karşılaştırarak, bu iki ülkenin çokkültürlü öğretmen yetiştirme uygulamalarını analiz etmeyi hedeflemiştir. Buradan hareketle bu çalışma, Türkiye Anadolu Üniversitesi ve Fransa Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi okul öğretmenliği programı, eğitim program ve uygulamalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü yetiştirilmesine hazırlanmalarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır.

3.2 Araştırma Süreci

Bu araştırma süreci, belirli aşamalardan oluşan sistematik bir yapıya sahiptir. Süreç, çalışmanın amacına uygun biçimde planlanmış ve her bir aşama birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir.

Şekil 3.1

Araştırma Süreci



Şekil 3.1’de görüldüğü üzere öncelikle, araştırmanın kuramsal ve kavramsal temellerini oluşturmak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu sürecin ardından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu onayı ve ilgili kurum izinleri alınarak Türkiye ve Fransa’daki öğretim elemanlarıyla iletişime geçilmiştir. (EK-3, EK-4)

Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları temelinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot görüşme uygulanmıştır. Pilot görüşme, veri toplama aracının işlevselliğini değerlendirmek amacıyla veri toplama sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiş; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur. (EK-1)

Veri toplama aşamasında, görüşmeler 2024-2025 öğretim yılı bahar yarıyılında çevrim içi ve yüz yüze olarak, ortalama 45 dakika sürede gerçekleştirilmiş; katılımcı gönüllülüğü ve gizlilik ilkeleri gözetilmiştir. Eş zamanlı olarak, Türkiye ve Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin belgeler incelenmiş; içerik ve amaçlar Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çoklu durum desenine uygun olarak, her iki ülkeye ait veriler (belge incelemesi ve görüşme verileri) önce kendi bağlamlarında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra, bu analizlerden elde edilen temalar karşılaştırmalı olarak yorumlanmış ve bulgular bütüncül biçimde raporlanmıştır. Sürecin sonunda, bulguların tartışılması ve önerilerin geliştirilmesiyle araştırma tamamlanmıştır.

3.3 Araştırma Ortamı

Bu araştırma, Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, her iki ülkede yer alan birer yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmada iki ayrı durum incelenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, her bir ülkeye ait öğretmen yetiştirme programı kendi bağlamı içinde ve bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Her bir programın yapısal özellikleri, ulaşılan resmî belgeler, ders planları, öğretim programları ve ilgili mevzuat gibi resmî dokümanlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında “Durum 1” Türkiye'deki bir devlet üniversitesine, “Durum 2” ise Fransa'daki bir üniversiteye karşılık gelmektedir. Durumların seçilmesinde; her iki kurumun da öğretmen yetiştirme görevini yürütmesi, çokkültürlü öğrenci profiline sahip olması, resmi programlarında çokkültürlü veya kapsayıcı eğitime ilişkin içerik barındırması belirleyici olmuştur.

Ayrıca, araştırmacının Fransa'daki Université de Reims Champagne-Ardenne bünyesindeki öğretmen yetiştirme programında bir dönem boyunca bulunmuş ve eğitim süreçlerine doğrudan katılmış olması, bu ortamın seçilmesinde önemli bir gerekçe oluşturmuştur. Bu durum, araştırmacının kurumun yapısal özelliklerini, ders içeriklerini ve çokkültürlü eğitime yönelik yaklaşımlarını yakından gözlemlemesine olanak tanımıştır. Türkiye'deki üniversite ise, benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarını aktif biçimde yürüten ve araştırmacının erişim sağlayabildiği bir devlet üniversitesi olması bakımından tercih edilmiştir. Bu bağlamda, iki kurumun karşılaştırılması, hem farklı sosyo-kültürel ve eğitimsel bağlamlarda öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının nasıl biçimlendiğini anlamak hem de çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarına nasıl entegre edildiğini ortaya koymak açısından anlamlı görülmüştür. Her bir öğretmen yetiştirme ortamının çokkültürlü eğitime nasıl yaklaştığı,

bu eğitimi destekleyici uygulamaların ne şekilde yürütüldüğü ve öğretim elemanlarının bu sürece dair görüşleri, araştırmanın temel odak noktalarıdır.

3.3.1 Durum 1

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarını kapsamaktadır. Bu programların özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Temel Eğitim Bölümü’nün Özellikleri

Ölçütler	Temel Eğitim Bölümü
Program Düzeyi	Lisans
Program Adı	Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programları
Süre	4 yıl
Dönem Sayısı	8 dönem
AKTS	240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
Programın Amacı	Demokratik, yaratıcı, bilim temelli öğretmen yetiştirmek
Program Yapısı	Alan bilgisi Öğretmenlik meslek bilgisi Genel kültür Uygulama
Uygulama Süreci	3 yarıyıl uygulama dersi Uygulama öğretmeni ve fakülte elemanı denetiminde
Uygulama Ortakları	Eğitim Fakültesi + İl Millî Eğitim Müdürlüğü [İl MEM] + Uygulama Okulları
Karar Alma Mekanizması	Bölüm kurulu (Bölüm başkanı + yardımcıları + program sorumluları)

Tablo 3.1 de görüldüğü üzere Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü bünyesinde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları yer almaktadır. Her iki program da çağdaş, demokrasiyi benimsemiş, teknoloji ile donanmış, bilimin yol göstericiliğine inanan, yaratıcı ve üretici öğretmen adayları yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı öğretim kadrosu, bölüm bilgi paketine göre 1 profesör, 4 doçent, 2 doktora öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisinden oluşmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025). Ayrıca, programın toplam kontenjanı 60 öğrencidir. Sınıf Öğretmenliği Programı, fen ve sosyal bilimlere dayalı disiplinler arası bir çalışma alanı sunmakta olup 1998 yılında, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar görev yapacak sınıf öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Anadolu Üniversitesi, 2025). Okulöncesi Öğretmenliği Programı ise 1998 yılında başlatılmış olup, mezunları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında “Okul Öncesi Öğretmeni” unvanı ile çalışabilmektedir. Sınıf Öğretmenliği Programı'nda 7 Profesör, 1 Doçent, 5 Doktor Öğretim Üyesi, 2 Araştırma Görevlisi görev yapmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025). Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nın toplam kontenjanı 52 öğrencidir.

Her iki programda dersler kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülmektedir. Zorunlu ve seçmeli alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve uygulama dersleri bulunmaktadır. Kuramsal dersler teknoloji destekli ortamlarda verilirken, uygulamalı dersler Eğitim Fakültesi ve İl MEM iş birliğiyle, uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni gözetiminde üç yarıylda gerçekleştirilmektedir. Uygulamalar, Sınıf Öğretmenliği Programı için uygulama okullarında, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı için ise bağımsız anaokulu ve anasınıflarında yürütülmektedir. Programla ilgili kararlar bölüm kurulu tarafından alınmaktadır (Anadolu, 2025).

Araştırma kapsamında incelenen öğretmen yetiştirme programlarında (okul öncesi ve sınıf öğretmenliği) alan yeterlikleri ve program yeterlikleri açık şekilde madde madde tanımlanmıştır. Bu yeterlikler üniversitelerin bilgi paketlerinde doğrudan yer almakta ve öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumları somut olarak göstermektedir. Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda 34 alan yeterliliği (Anadolu Üniversitesi, 2025) ve 30 program yeterliliği (çıktı) bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025). Sınıf Öğretmenliği Programı ise Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ile ortak olarak belirlenmiş 34 alan yeterliliğine sahip olup, 33 program yeterliliği (çıktı) içermektedir. Türkiye'de Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'ne bağlı bu iki program incelendiğinde, alan ve program yeterlilikleri içerisinde Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek maddeler olduğu belirlenmiştir.

Türk vatandaşı öğrenciler, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] tarafından düzenlenen Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na [YKS] katılmakta ve eşit ağırlık (EA) puan türü üzerinden tercih yapmaktadırlar. Belirlenen taban puanı ve kontenjanlar doğrultusunda yerleşen öğrenciler, gerekli kayıt belgelerini (diploma, transkript, fotoğraf vb.) sunarak kayıt işlemlerini tamamlamaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Yabancı uyruklu öğrenciler için ise Anadolu Üniversitesi, başvuruları genellikle TR-YÖS veya lise diploma notu üzerinden değerlendirmektedir. Başvurular, üniversitenin belirlediği takvim içerisinde çevrim içi sistem üzerinden alınmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin kabulü sürecinde ayrıca Türkçe yeterlilik belgesi de aranmaktadır. Eğitim dili Türkçe olan bu programlarda öğrenim görebilmek için adayların Anadolu Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan sınavdan en az 70/100 puan almış olmaları veya denkliği tanınan bir kurumdan C1 düzeyinde Türkçe yeterlilik belgesi sunmaları gerekmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2025).

Mezuniyet için öğrencilerin tüm dersleri başarıyla tamamlaması, FF, DZ veya YZ notu almamış olmaları, asgari 240 AKTS kredisi ve genel not ortalamasının en az 2.00 olması gerekmektedir. Programlarda ara sınav, ödev, proje, uygulama ve dönem sonu sınavı gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri uygulanmakta, notlandırma çan eğrisi esasına göre yapılmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025).

3.3.2 Durum 2

Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi, Fransa'nın Champagne-Ardenne bölgesinde yer alan öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumudur. Üniversitenin öğretmen eğitimi alanındaki faaliyetleri, 2013 yılında kurulan Eğitim ve Öğretim Yüksek Okulu [ESPÉ] ile başlamış, 2019 yılında Yüksek Ulusal Eğitim ve Öğretim Enstitüleri (INSPÉ) olarak yeniden yapılandırılmıştır (MEN, 2024b). Enstitü, dört bölüm ve beş şehirde (Châlons-en-Champagne, Charleville-Mézières, Chaumont, Reims, Troyes) faaliyet göstermekte ve özellikle öğretmen olmak isteyen öğrencileri okul öncesi ve ilkökul düzeyinde staj olanaklarıyla desteklemektedir (URCA, 2025). Tablo 3.2'de programın özellikleri sunulmuştur.

Tablo 3.2*INSPÉ MEEF 1. Derece Programının Özellikleri*

Ölçütler	URCA (INSPÉ)
Program Düzeyi	Yüksek Lisans (MEEF Master 1. Derece)
Eğitim Aşaması	1. Aşama: Licence 2. Aşama: MEEF
Program Adı	Okul Öğretmenliği (Okul öncesi ve İlkokul Öğretmenliği)
Süre	5 yıl (3 yıl Licence + 2 yıl MEEF)
Dönem Sayısı	10 dönem
AKTS	300 AKTS
Programın Amacı	Çok yönlü, tüm disiplinleri öğretebilen; eşitlik ve kapsayıcılığı temel alan öğretmen yetiştirmek
Programın Yapısı	Öğretim Birimi (Unité d'Enseignement [UE]) 1: Temel Bilgiler Öğretim Birimi (Unité d'Enseignement [UE]) 2: Disiplinlerarası Bilgiler Öğretim Birimi (Unité d'Enseignement [UE]) 3: Mesleki Deneyim ve Analiz Öğretim Birimi (Unité d'Enseignement [UE]) 4: Eğitimde Araştırma Öğretim Birimi (Unité d'Enseignement [UE]) 5: Bağlamsal Uygulamalar (Opsiyonel seçenek)
Uygulama Süreci	2. yıldan itibaren stajlar, Gözetmen (Assistant d'Éducation [AED]) sözleşmeleri ile okul deneyimi
Uygulama Ortakları	Üniversite Rektörlüğü + Yerel Yönetimler + Özel Sektör
Karar Alma Mekanizması	Üniversite + INSPÉ + Merkezî ve yerel kurumsal iş birlikleri

Tablo 3.2 de görüldüğü üzere Fransa'da okul öğretmeni olabilmek için öğrenciler, üç yıllık lisans programını (Licence, 180 AKTS) tamamladıktan sonra, INSPÉ bünyesinde yürütülen iki yıllık MEEF 1er degré (Master 1) yüksek lisans programını tamamlamak zorundadır. Bu program toplam 5 yıl, 10 dönem ve 300 AKTS krediden oluşmaktadır. MEEF 1. Derece Programı beş ana üniteden oluşmaktadır (URCA, 2025):

- UE1: Temel Bilgiler-Pedagoji ve didaktik alanlarında eğitim
- UE2: Disiplinlerarası Bilgi-Öğretmenlik mesleği ve profesyonel davranışlar
- UE3: Mesleki Deneyim ve Analiz-Dijital okuryazarlık ve yabancı dil becerileri
- UE4: Eğitimde Araştırma-Okul öncesi eğitimde pedagojik uygulamalar

- UE5: Bağlamsal Uygulamalar (Opsiyonel seçenek)-Öğretmenlik mesleğine dair derinlemesine konular

Fransa'daki URCA INSPÉ MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı ulusal bir çerçeveye dayanmakta ve yeterlilikler Türkiye'deki gibi maddeler halinde sıralanmamaktadır. Bunun yerine program, "Unité d'Enseignement (UE)" adı verilen öğretim birimleri etrafında yapılandırılmıştır. Her birim; pedagojik-didaktik bilgi, eğitim değerleri, mesleki deneyim ve araştırma gibi eksenler üzerinden öğretmen adaylarına aktarılmaktadır. Bu yapı sayesinde adayların genel mesleki yeterlilikleri ders içerikleri, staj deneyimleri ve araştırma süreçleri aracılığıyla dolaylı olarak kazandırılmaktadır. Dolayısıyla Fransa'da yeterlikler, Türkiye'deki gibi doğrudan tanımlı değil, programın içerik ve amaçları çerçevesinde inşa edilmektedir.

UE1 Temel Bilgiler: Bilgi ve Aktarımı (Fondamentaux: Savoirs et Transmission) biriminde, ders 49ostüre49nda "Okul derslerinin pedagojisi ve öğretimi" (pédagogie et didactique des disciplines scolaires) ifadesi yer alıp bu kapsamda öğretmen adaylarına farklı öğrenci profillerine yönelik öğretim yöntemleri sunulmaktadır.

UE2 Disiplinlerarası Bilgiler (Connaissances Transversales) başlığında resmi dokümanda Eğitim sistemi değerleri ve ilkeleri, öğretmenlik duruş ve davranışları, dijital araçlar, modern diller (valeurs et principes du système éducatif, 49ostüre et gestes professionnels, outils numériques, langues vivantes) alt başlıkları tanımlanmıştır. "Langues vivantes" ve "valeurs du système éducatif" içerikleri, çokdilli ve kültürlerarası farkındalık geliştirmeye yönelik dersleri kapsamaktadır.

UE3 Mesleki Deneyim ve Yansıtıcı Analiz (Expérience Professionnelle et Analyse Réflexive) biriminde, program broşürüne göre stajlarda gözlem, destekli ve sorumlu uygulama (stages d'observation, de pratique accompagnée et de responsabilité) yer almakta ve bu stajların Reims Akademisi veya yurtdışında (Académie de Reims ou à l'international) yapılabileceği belirtilmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının farklı kültürel bağlamlarda deneyim kazanmasına olanak tanımaktadır.

UE5 Mesleğin Bağlamsallaştırılması ve Uygulanması (Contextualisation et Mise en Pratique du Métier) seçeneklerinde seçmeli dersler bölümünde uluslararası öğretim (enseignement international), okul öncesi öğretim ve kapsayıcı okul (école inclusive) konuları listelenmiştir.

Fransa’da öğretmen eğitimi programları ayrıca, beceri blokları (blocs de compétences) temel alınarak yapılandırılmaktadır. Bu beceri blokları, Fransa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Ulusal Yeterlik Çerçevesi” (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation) doğrultusunda oluşturulmuştur (Ministère de l’Éducation Nationale [MEN], 2013). MEEF Master programında yer alan dersler, bu ulusal yeterliklerde tanımlanan beceri blokları etrafında düzenlenmekte olup öğretmen adaylarının pedagojik, didaktik, etik, kültürel ve dilsel yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yeterlilikler şu şekilde listelenmiştir:

1. Cumhuriyet değerlerini benimsetmek ve aktarmak
2. Eğitim sisteminin temel ilkeleri ve okulun yasal çerçevesi içinde görev yapmak
3. Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak
4. Öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak
5. Öğrencileri öğrenim süreçlerinde desteklemek
6. Sorumlu ve etik ilkelere uygun bir eğitimci olarak hareket etmek
7. Fransızca’yı iletişim amaçlı etkin kullanmak
8. Mesleğin gerektirdiği durumlarda yabancı dili kullanmak
9. Mesleki uygulamada gerekli dijital kültürü kullanmak
10. Öğretme-öğrenme süreçlerini planlamak, uygulamak ve yürütmek
11. Öğrenme ve sosyalleşmeyi destekleyecek sınıf yönetimini sağlamak
12. Öğrencilerin gelişimini ve kazanımlarını değerlendirmek
13. Alan bilgisine ve alan öğretimine hâkim olmak
14. Bireysel ve kolektif mesleki gelişime sürekli olarak katılmak

Fransa Eğitim Bakanlığı’nın 2013 tarihli Öğretmenlik ve Eğitim Mesleklerine Yönelik Mesleki Yeterlilikler Çerçevesi (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation) belgesinde yer alan yeterlilikler incelendiğinde, çokkültürlülükle doğrudan veya dolaylı biçimde ilişkili olanların resmi metinde kullanılan ifadeler doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda, ilk olarak birinci yeterlilikte eşitlik, laiklik, ayrımcılıkların reddi, demokratik yaşam ilkeleri ve ötekine saygı gibi kavramlara yapılan vurgu, öğretmenin kültürel çeşitlilik karşısındaki sorumluluklarını tanımlamaktadır. Üçüncü ve dördüncü yeterliliklerde ise öğrencilerin farklılıklarını tanıma, çeşitlilik, özel eğitim gereksinimleri, çokdilli öğrenciler, uyarlama ve kapsayıcılık ifadeleri yer almakta, böylece öğretim sürecinde kültürel ve dilsel çeşitliliğin dikkate alınması gerektiği açıkça belirtilmektedir. Beşinci yeterlilikte, öğrencilerin sosyal, kültürel ve ailevi bağlamlarının dikkate alınması ve eşitsizliklerin

azaltılması yönündeki resmî açıklamaların çokkültürlülükle ilişkili olduğu görülmektedir. Altıncı yeterlilik, her türlü ayrımcılığın önlenmesi, etik, saygı, şiddetin ve dışlamanın önlenmesi gibi ifadelerle çokkültürlü bir okul ikliminin gerekliliklerini tanımlamaktadır. Sekizinci yeterlilikte öğretmenlerin yabancı dil kullanabilmesi ve iletişimsel ihtiyaçları karşılaması gerektiği belirtilerek çokdilli ve çokkültürlü ortamlara yönelik bir mesleki gereklilik ortaya konmuştur. Onuncu ve 11. Yeterliliklerde öğretim durumlarının tasarlanmasında çeşitliliğe göre uyarlama, kültürel temsil farklılıklarının dikkate alınması, saygı, sosyal uyum ve işbirliği gibi kavramlar yer almakta, bu durum çokkültürlü sınıf yönetimi açısından resmi metinde karşılık bulmaktadır. 12. Yeterlilik, değerlendirme süreçlerinde eşitlik, adil ölçme, profil çeşitliliğinin dikkate alınması gibi ifadelerle çokkültürlülükle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak 14. Yeterlilik, öğretmenlerin toplumsal değişimlere ilişkin bilgi edinmesi ve mesleki gelişimlerini bu doğrultuda güncellemesi gerektiğini vurgulayarak kültürel ve toplumsal dönüşümlere uyum sağlamayı bir mesleki zorunluluk olarak tanımladığı görülmektedir.

URCA INSPÉ Master 1. Derece Programına kabul edilmek için beklenenler:

- Bir lisans diploması olarak veya bir okul disiplinde ön-profesyonelleşme derslerini tamamlayarak yeterli düzeyde disiplin hakimiyetine sahip olmak.
- İlkokul öğretmenliği mesleğine dair fikre sahip olmak.
- Eğitim ve öğretim için gerekli bilgileri kavramış olmak.
- Eğitim sisteminin ilkeleri ve sorunları ile işleyişi hakkında genel bilgiye sahip olmak.
- Sözlü ve yazılı iletişimde (imla, söz dizimi) yetkin olmak.
- Lisans sonunda beklenen düzeyde dijital becerilere hâkim olmak.
- Lisans sonunda beklenen düzeyde bir yabancı dile hâkim olmak.

Uygulamalı süreçler, yüksek lisans eğitiminden itibaren başlayan stajlar ve AED sözleşmeleri ile okul deneyimlerini kapsamaktadır. Master 1 stajları, gözlem ve eşlikli uygulama (SOPA) şeklinde olup, ilkokulun her dönemiyle ilişkilendirilmiş üç adet 15 günlük grup döneminde gerçekleştirilir. Stajlar, INSPÉ öğretmenleri ve Öğretmen Eğitimci (PEMF) gözetiminde yürütülürken UE1-UE5 dersleriyle bağlantılıdır (URCA, 2025).

Enstitü, öğrencilerin mesleki deneyim kazanmasını sağlamak amacıyla üniversite rektörlüğü, yerel yönetimler ve özel sektör ile iş birliği yapmaktadır. Ayrıca, URCA'nın

406 üniversite ortağı ve 335 Erasmus+ ortaklığı ile uluslararası hareketlilik olanakları sunulmaktadır. Yüksek lisansın ikinci yılında üç staj seçeneği bulunmaktadır: Milli Eğitim bünyesinde sözleşmeli dönüşümlü çalışma, gözlem ve eşlik edilen uygulama stajı, Milli Eğitim dışı staj. Bu stajlar dört kıtada ve 15 farklı ülkede gerçekleştirilebilmektedir (URCA, 2025).

Programa kabul için lisans mezunu olmak (180 AKTS) ve ön-profesyonelleşme deneyimi (AED, BAFA, staj vb.) önerilmektedir. Başvuru, CV, not ortalaması, motivasyon mektubu ve eğitim projeleri ile değerlendirilir. Fransızca dil yeterliliği zorunludur. 2024-2025 dönemi için ücretler 250 € olup, burslu öğrenciler için ücretsizdir; AB dışı öğrenciler ücret muafiyetinden yararlanabilir (URCA, 2025).

Mezuniyet için öğrencilerin MEEF 1 programında 120 AKTS kredi tamamlaması gerekmektedir. Fransa'da not sistemi 0-20 ölçeğine dayalıdır ve geçme notu 10/20'dir. Bu sistem, AKTS ile uyumlu hâle getirilmiş olup, farklı ülkelerde alınan derslerin akademik başarıları ortak bir çerçevede değerlendirilmektedir (URCA, 2025). Bu sistem, farklı ülkelerde alınan derslerin ve akademik başarıların ortak bir değerlendirme çerçevesine oturtulması amaçlanmakta ve öğrenci hareketliliği kolaylaştırılmaktadır.

3.4 Katılımcılar

Katılımcı belirleme sürecinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip bireylerin veya durumların çalışmaya dâhil edilmesini sağlayan ve araştırma amacına uygun, bilgi açısından zengin durumları seçmeye olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2005). Bu çalışmada çokkültürlülük alanında çalışma yapmış olmak ve aynı zamanda yöneticilik deneyimi ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni çokkültürlülük alanında akademik birikime ve yöneticilik deneyimine sahip katılımcıların, öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal ve uygulamalı boyutlarını bütüncül bir şekilde değerlendirme imkânı sunmalarıdır.

Çokkültürlü öğretmen yetiştirme uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla Türkiye ve Fransa'da okul öğretmeni yetiştirme programlarında görev yapan, özellikle çokkültürlülük kavramı ya da bu kavramla ilişkilendirilebilecek eğitim alanlarında çalışmalar yürütmüş öğretim elemanları ile program yürütücülerinden toplam 12 öğretim elemanı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

Fransa'daki katılımcılar ise Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi'ne bağlı INSPÉ bünyesindeki Master 1. Derece Programı düzeyinde okul öğretmeni yetiştirme programında görev alan öğretim elemanları arasından benzer ölçütlere göre belirlenmiştir:

- INSPÉ bünyesindeki MEEF Master 1. Derece programında aktif görev almak,
- Eğitim programlarının planlanması veya uygulanmasında yer almak,

Her iki ülkede de örneklem seçiminde çalışmanın amaçlarına hizmet edecek nitelikte bilgi sağlayabilecek katılımcılarla çalışılmasına özen gösterilmiştir. Seçilen bu üniversiteler, Türkiye ve Fransa'daki okul öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak analiz edebilmek için örneklem açısından stratejik olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3

Öğretim Elemanlarının Özellikleri

Katılımcılar	Hizmet Yılı	İdari Deneyim	Görev Aldığı Ülke	Programlarda Verdikleri Dersler
Melisa	26	Ana Bilim Dalı Başkanı	T	Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim, Okul Öncesi Eğitim Programları, Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri, Araştırma Projesi I-II
Açelya	16	Erasmus Programı Bölüm Koordinatörü/Farabi Programı Bölüm Koordinatörü	T	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi, Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Kurumları, Akademik ve Sosyal Yaşam, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Fen Eğitimi
Ayşe	22	Bölüm Başkan Yardımcısı	T	Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Okulöncesi Eğitime Giriş, Erken Çocukluk Eğitimine Giriş; Materyal Geliştirme, Erken Çocukluk Eğitimi; Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar, Araştırma Projesi I-II
Ahmet	26	Ana Bilim Dalı Başkanı	T	Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Güncel Sorunlar
Yaprak	17		T	Müze Eğitimi, Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretimi, Medya Okuryazarlığı, Sanat ve Estetik, Sanat Eğitimi

[Tablo 3.3 (Devam) Öğretim Elemanlarının Özellikleri]

Hüseyin	30	Bölüm Başkanı	T	İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları, Etkili Öğretmen, Eğitim Bilimine Giriş
Ezgi	34		T	Okul Aile ve Çevre İşbirliği, Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II
Merve	19	Erasmus Programı Bölüm Koordinatörü/Farabi Programı Bölüm Koordinatörü	T	Hayat Bilgisi Öğretimi, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi, Etkili İletişim
Sevda	27	Meslek Yüksek Okulu [MYO] Müdür Yardımcısı	T	Okulöncesi Eğitime Giriş, Çocuk Edebiyatı, Matematik Eğitimi, Araştırma Projesi, Drama, Erken Çocukluk Eğitimi
Louis	7		F	Psikoloji
Marie	24	Uluslararası İlişkiler Koordinatörü	F	
Charles	15	Uluslararası İlişkilerden Sorumlu Yardımcı Yönetici, Kongo'da Başbakan Nezdinde Uzman	F	Matematik Eğitimi ve Öğretimi, SOPA, Uluslararası Öğretim

Tablo 3.3'te yer alan Türkiye'deki tüm katılımcılar en az bir dönem Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I-II ve Topluma Hizmet Uygulamaları derslerini yürütmektedir. Bu ortak dersler tabloda tekrar edilmemiştir.

3.5 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında belge incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu teknikler, nitel araştırma desenine uygun olarak seçilmiş ve çalışmanın amaçları doğrultusunda bütüncül bir veri seti elde edilmesi hedeflenmiştir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın verileri iki farklı ülkede (Türkiye ve Fransa) bulunan öğretmen yetiştiren kurumlarda, okul öğretmeni yetiştirme programlarında görevli olan 12 öğretim elemanı ve program yürütücüsü ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve her iki üniversitenin resmî internet sitelerinde yayımlanan program bilgi paketleri, ders içerikleri gibi belgelerin incelenmesinden elde edilmiştir.

3.5.1 Belge incelemesi

Belge incelemesi, nitel araştırmalarda doğrudan gözlem yapılamayan durumları anlamak ve destekleyici veri sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu çalışmada belge incelemesi, Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmenleri yetiştirme programlarının karşılaştırılmasında temel bir veri toplama tekniğı olarak kullanılmıştır.

Türkiye'ye ilişkin belgeler, Anadolu Üniversitesi'nin resmî web sitesinde yer alan güncel ders bilgi paketleri, öğretmen yetiştirme programlarının program ve ders planları ile program çıktılarından oluşmaktadır. Bu belgelere şu adresten 2025 yılı Ocak-Nisan ayları arasında erişilmiştir.:

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1990/temel-egitim-bolumu/programlar>

Fransa'ya ait belgeler ise, Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi (URCA) öğretmen yetiştirme birimi INSPÉ tarafından araştırmacıya e-posta yoluyla sağlanmış; ders planları, eğitim programı içerikleri ve amaçlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla Fransız programına ilişkin veriler doğrudan Inspé'nin resmî belgelerinden elde edilmiş, kamuya açık bir web adresinden çekilmemiştir. Ancak kurumun genel yapısına ilişkin bilgiler aşağıdaki adresten Inspé sayfası üzerinden 2025 yılı şubat ayında kontrol edilmiştir.:

<https://www.univ-reims.fr/inspe-en//inspe/who-are-we/our-inspe,28596,45714.html>

Toplanan belgeler, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarına göre analiz edilmiştir. Belgelerin seçilmesinde güncel ve resmî olmaları temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu veri toplama tekniğı ile iki ülkenin programlarındaki benzerlikler ve farklılıklar belgeler üzerinden ortaya konmuştur. Karşılaştırılmalı durum analizi, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. İki farklı ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerini çokkültürlü eğitim perspektifiyle kıyaslamak için bu yöntem kullanılmıştır. Bu sayede Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin, programlarının ve uygulamalarının çokkültürlü eğitime ne derece yer verdiği belirlenmiştir.

3.5.2 Yarı yapılandırılmış görüşme

Öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimle ilgili algılarını ve programlarındaki Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarına dair uygulamaları anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme sürecinde ilk olarak araştırmanın amacı ve araştırmada yanıtı aranılacak

araştırma soruları doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın incelemesi yapılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme soruları Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Uzman görüş formunda her soru için üçlü bir dereceleme "Uygun", "Uygun değil", "Uygun ancak düzeltilmeli" ve ayrıca serbest yazım alanı "Öneri/Açıklama" yer almıştır. Görüşme formu, elektronik posta yoluyla üç uzmanın (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'ndan bir Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan bir Arş. Gör. ve aynı ana bilim dalından bir Dr. Öğr. Üyesi) görüşleri doğrultusunda ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uzmanlar, soruların açıklık, uygunluk ve kapsam açısından değerlendirilmesine katkı sağlamış ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Formda toplam 6 ana soru yer almakta olup, bazı soruların alt soruları da bulunmaktadır. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda sorular revize edilmiş ve netlikleri artırılmıştır. Örneğin, bir Dr. Öğr. Üyesi, "Kendi öğretmen eğitimi programlarınız" ifadesinin belirsiz olduğunu ve açıklığa kavuşturulması gerektiğini belirtmiş, genel olarak formu başarılı bulmuş ve yalnızca küçük düzeltmeler önermiştir. Diğer Dr. Öğr. Üyesi ise kişisel bilgi sorularının detaylandırılması, öğrencilerin profiline ilişkin açıklamaların eklenmesi ve çokkültürlü eğitimle ilgili içerik sorularının netleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Arş. Gör., bazı soruların muğlak olduğunu ve alt soruların yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda formda sorular gözden geçirilmiş, ifadeler netleştirilmiş ve bazı soruların alt başlıkları yeniden yapılandırılmıştır. Sonuç olarak, uzman görüşleri formun akademik açıdan yeterli ve uygulanabilir hâle gelmesine katkı sağlamış, pilot uygulamaya uygun bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Uzmanlardan gelen dönütler ve pilot görüşme doğrultusunda soruların uzunluğu, kapsayıcılığı, terim kullanımı, dil sadeliği, tekrar eden ifadeler ve ön kabul içeren yapılar üzerinde çeşitli revizyonlar yapılmıştır. Özellikle çok uzun ve terimsel ifadeler sadeleştirilmiş, kapsayıcı ve yönlendirici nitelikteki sorular daha güdümlü ve açık hale getirilmiştir. Araştırma boyunca her aşamada danışman öğretim üyesinin görüşü ve onayı alındıktan sonra sürece devam edilmiştir.

Gerçekleştirilen tüm bu çalışmalarla son biçimi verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkiye'deki katılımcılar için Türkçe, Fransa'daki katılımcılar için Fransızca olarak iki dilde hazırlanmıştır (EK-1, EK-2). Formun Fransızca

versiyonunun dil geçerliğini sağlamak amacıyla Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanın görüşleri alınmıştır.

Görüşmeler, öğretim elemanlarının programlar ve uygulamalar hakkındaki kişisel görüşlerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış formatta gerçekleştirilmiştir. Bu teknik, araştırmacıya belirli bir soru seti çerçevesinde esneklik sağlayarak katılımcıların kendi deneyimlerini derinlemesine ifade etmesine imkân tanımaktadır (Patton, 2005). Görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi (Google Meet) olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 12 öğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların izni ve onayı alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş ve eksiksiz biçimde yazılı döküm haline getirilmiştir. Görüşmelerin süreleri 27 dakika ile 65 dakika arasında değişmiş olup, ortalama görüşme süresi 44 dakika, medyan süre 42 dakika, toplam görüşme süresi ise yaklaşık 529 dakika (8 saat 49 dakika) olarak hesaplanmıştır.

En uzun görüşme, yüz yüze olarak Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Ayşe Hoca ile yapılan 1 saat 5 dakika 10 saniyelik görüşmedir. En kısa görüşme ise yine aynı üniversitede yüz yüze olarak Merve Hoca ile yapılan 27 dakika 15 saniyelik görüşmedir. Katılımcıların tercihlerine ve koşullarına uygun biçimde yürütülen bu görüşmeler, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış ve mahremiyetin sağlandığı ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Dokuz görüşme Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının ofislerinde yüz yüze, üç tanesi ise katılımcıların Fransa'da olmaları nedeniyle çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, hem katılımcıların koşullarına uygun esneklik sağlamış hem de veri çeşitliliğini artırmıştır. Veriler, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmelerin tarihleri, süreleri ve yöntem bilgileri Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bilgileri

Katılımcı Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Türü	Süre	Görüşme Yeri
Melisa	02.06.2025	Yüz yüze	31 dk 40 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Açelya	20.05.2025	Yüz yüze	55 dk 47 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Ayşe	21.05.2025	Yüz yüze	1 sa 5 dk 10 sn	Anadolu Üni. / Ofis

[Tablo 3.4 (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bilgileri]

Ahmet	28.05.2025	Yüz yüze	36 dk 54 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Yaprak	22.05.2025	Yüz yüze	48 dk 10 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Hüseyin	20.05.2025	Yüz yüze	43 dk 21 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Ezgi	02.06.2025	Yüz yüze	36 dk 39 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Merve	28.05.2025	Yüz yüze	27 dk 15 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Sevda	22.05.2025	Yüz yüze	42 dk 46 sn	Anadolu Üni. / Ofis
Charles	26.05.2025	Çevrim içi (Meet)	1 sa 1 dk 53 sn	
Marie	03.06.2025	Çevrim içi (Meet)	36 dk 35 sn	
Louis	04.09.2025	Çevrim içi (Meet)	36 dk 44 sn	

3.6 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Türkiye ve Fransa'daki öğretim elemanlarından toplanan görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda geniş veri setlerini indirgeme, temel anlam örüntülerini ortaya çıkarma ve veriye dayalı temalar geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002). Çalışmada ayrıca, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları, verilerin kodlanması ve yorumlanmasında analitik bir çerçeve sağlamıştır. İçerik analizinde kullanılan örnek kodlama süreci, kod-parça eşleştirmesi ve tema geliştirme adımlarına ilişkin bir örnek Ek 7'de sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu olan "Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmenleri (okul öğretmenleri) yetiştiren programların çokkültürlü öğretmen yetiştirme açısından özellikleri nelerdir?" doğrultusunda programlar çeşitli boyutlar üzerinden incelenmiştir. İlk olarak programlarda yer alan dersler değerlendirilmiştir. Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde yer alan dersler sunulurken ders dağılımında renk kodları, programlardaki derslerin hangi öğretmenlik alanına ait olduğunu ayırt edebilmek için kullanılmıştır. Ortak dersler mavi, yalnızca okul öncesi öğretmenliği programına özgü dersler kırmızı, yalnızca sınıf öğretmenliği programına özgü dersler ise turuncu ile gösterilmiştir. Bu ayrım, çokkültürlü eğitimle ilişkili ders içeriklerinin analizinde de yol gösterici olmuştur. Böylece hangi derslerin her iki program için ortak bir bakış açısı sunduğu, hangi derslerin ise alan özgünlüğünde farklılaştığı daha net biçimde ortaya konmuştur. Analiz sürecinde özellikle çokkültürlülük boyutlarıyla ilişkilendirilebilecek derslerin (örneğin kapsayıcı eğitim, farklı eğitim uygulamaları, eğitim sosyolojisi vb.)

ortak ya da alan özgülüğüne göre nasıl konumlandığı renk kodları aracılığıyla belirlenmiştir. Daha sonra iki üniversitenin ilgili bölümlerindeki derslerin içerik ve amaçları ele alınmıştır. Tüm bu incelemeler, araştırma sorusu kapsamında Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde ortaya konmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı önce bağımsız çalışmıştır. Ardından tez danışmanı ile veriler yeniden karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu analiz süresince Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları göstergeler biçiminde sıralanmış ve ilgili veri ile karşılaştırılarak boyutla ilişkisi incelenmiştir. Bu sürecin sonunda, çokkültürlü eğitim konusunda çalışan bir Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans öğrencisi ile Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans derecesine sahip iki kişinin görüşüne sunularak görüş alınmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Türkiye ve Fransa'daki Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında görev yapan öğretim elemanlarının ve program yürütücülerinin çokkültürlü öğretmen eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?" doğrultusunda analiz süreci, Stake'in (1995) çoklu durum çalışması prosedürüne uygun şekilde yürütülmüştür. Bu çerçevede Türkiye ve Fransa bağlamları öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından ortak ve farklı temaların belirlenmesi amacıyla karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmiştir (Stake, 2006). Böylece, iki farklı bağlamda öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarındaki benzerlikler ve ayrışmalar sistematik biçimde ortaya konulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği tümevarımsal (inductive) ve tümdengelimsel (deductive) yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma kodlama yöntemi benimsenmiştir. Analiz süreci şu adımları içermiştir:

1. **Verilere Aşinalık ve Deşifre Etme:** Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tümü, izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve eksiksiz biçimde yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı, dökümleri birkaç kez okuyarak verilerin bütününe hâkim olmaya çalışmıştır.
2. **Tümevarımsal Kodlama ve Kategorizasyon:** Ses kaydı dökümleri satır satır incelenmiş, katılımcıların ifadelerindeki anlamlı birimlere doğrudan kodlar atanmıştır. Benzer anlam taşıyan kodlar, ilişkilerine göre kategoriler altında gruplandırılmıştır. Yeni kodların ve kategorilerin ortaya çıkmadığı noktada veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir (Kodish ve Gittelsohn, 2011).

3. **Tümdengelimsel Kontrol ve Revizyon:** Geliştirilen kodlar ve kategoriler, Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutları ile karşılaştırılmış, kavramsal çerçeveye uyumları kontrol edilmiştir. Bu aşamada bazı kodlar yeniden adlandırılmış veya kapsamaları daraltılmış veya geliştirilmiştir.
4. **Temaların Belirlenmesi ve Karşılaştırmalı Analiz:** Kodlar arasındaki ilişkilerden hareketle temalar oluşturulmuş, Türkiye ve Fransa bağlamlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak ortak ve farklı yönler belirlenmiştir.

Bu yaklaşım, iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretim elemanlarının görüşlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymada sistematik bir temel sağlamıştır.

3.7 Araştırmada Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik

Nitel araştırmaların kalitesinin değerlendirilmesinde, nicel araştırma geleneğinden türeyen geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine, inandırıcılık (trustworthiness) terimi öne plana çıkmaktadır (Lincoln ve Guba, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2021). İnandırıcılık, bir nitel çalışmanın titizliğini ve bulguların güvenilirliğini temin eden dört temel kriter üzerinden değerlendirilmektedir; inanılrlık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirlik (Lincoln ve Guba, 1986). Bu araştırmanın inandırıcılığını ve etik standartlara uygunluğunu sağlamak amacıyla aşağıda belirtilen stratejiler ve ilkeler benimsenmiştir.

İnanılrlık (Credibility)

Bu araştırmada, elde edilen bulguların inanılrlığını (credibility) artırmak amacıyla çeşitli yöntem ve stratejiler bir arada kullanılmıştır.

- *Çoklu veri kaynaklarından yararlanma:* Araştırmada hem doküman incelemesi hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu durum, çalışmanın çoklu durum desenine uygun olarak farklı kaynaklardan veri toplama ve bulguları çapraz doğrulama imkânı sağlamıştır.
- *Uzman görüşü ve içerik geçerliği:* Görüşme formu, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Banks'ın (2019) çokkültürlü eğitimin beş boyutunu temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Eğitim Bilimleri ve Fransızca Öğretmenliği alanlarında görev yapan dört akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara “Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Soruları Uzman Görüşü Formu” sunulmuş, her bir soru için “Uygun, Uygun Değil, Uygun Ancak Düzeltilmeli, Öneri/Açıklama” ölçütlerine göre değerlendirme yapılmıştır.

- *Pilot görüşme:* Görüşme formunun işlevselliğini test etmek amacıyla Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında görevli bir araştırma görevlisiyle 1 saat 23 dakika süren bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme, veri toplama sürecine benzer koşullarda yürütülmüş; ses kaydı alınmış, katılımcıdan yazılı ve sözlü onam temin edilmiştir. Pilot görüşme sonucunda alınan geri bildirimler doğrultusunda, form biçimsel ve içeriksel açıdan yeniden gözden geçirilmiş ve son hali verilmiştir.
- *Dil geçerliği:* Görüşme formunun Fransızca’ya çevrilmesi sürecinde, dil geçerliğini sağlamak amacıyla Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda görev yapan bir öğretim elemanının uzman görüşüne başvurulmuştur. Çeviri iki aşamalı yürütülmüş; önce Türkçeden Fransızcaya çeviri yapılmış, ardından anlam ve kavram bütünlüğü açısından kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır (EK-2).
- *Doğrudan alıntılar ve refleksivite:* Veri analizi sürecinde inanılabilirliği artırmak için katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş; önyargılarından arınmak amacıyla refleksivite ilkesi gözetilmiştir. Analiz süreci boyunca sürekli öz değerlendirme yapılarak yorumların verilerle uyumlu olması sağlanmıştır.

Tutarlılık (Dependability)

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, verilerin aynı biçimde tekrarlanmasıyla çok, elde edilen bulguların başka araştırmacılar tarafından mantıklı, izlenebilir ve anlamlı bulunmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, çalışmanın tutarlılığını artırmak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- *Uzman sorgulaması (Peer debriefing):* Bulguların analiz ve yorumlanması aşamalarında araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve biri çokkültürlü eğitim alanında çalışma yürütmüş olan iki Eğitim Bilimleri alan uzmanı ile görüş alışverişinde bulunmuştur. Bu süreçte, kodlama ve temalandırma aşamaları tartışılarak yorumların dışarıdan bir bakışla doğrulanması sağlanmıştır.

- *Detaylı metodolojik açıklama:* Araştırmanın deseni, katılımcıların belirlenme süreci, veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Böylece araştırmanın izlenebilirliği ve metodolojik şeffaflığı artırılmıştır.
- *Kodlama ve analiz denetimi:* Verilerin çözümlenmesi sürecinde elde edilen temalar, araştırmacı ve danışmanı tarafından karşılaştırmalı biçimde gözden geçirilmiş; uzlaşa sağlanamayan durumlarda yeniden değerlendirme yapılmıştır.

Aktarılabilirlik (Transferability)

Nitel araştırmalarda bulguların genellenebilirliğinden ziyade, benzer bağlamlara aktarılabilirliği önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için şu önlemler alınmıştır:

- *Yoğun ve zengin betimlemeler:* Katılımcıların özellikleri, veri toplama süreci, görüşme ortamı ve araştırmanın yürütüldüğü bağlam (Türkiye ve Fransa'daki ilgili öğretmen yetiştirme programları) ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu sayede okuyucuların bulguların kendi bağlamlarına uygulanabilirliğini değerlendirmelerine olanak sağlanmıştır.
- *Amaçlı örnekleme:* Katılımcıların belirli ölçütler çerçevesinde seçildiği açıkça belirtilmiştir. Bu durum, elde edilen sonuçların belirli bir grup ve bağlam için geçerli olduğuna işaret etmektedir.
- *Doğrudan alıntılar:* Bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek, verilerin somut örneklerle desteklenmesi ve okuyucunun kendi yorumlarını geliştirmesine katkı sağlanmıştır.

3.8 Etik Süreçler

Nitel araştırmalarda, araştırmanın öncesinde, yürütülmesi sırasında ve sonrasında araştırmacıların etik ilkelere bağlı kalması beklenir. Katılımcıların haklarının korunması, araştırma sürecinin şeffaflığı ve güvenilirliğin sağlanması gibi etik kaygılar, araştırma tasarımından veri raporlamasına kadar sürecin her aşamasını etkilemektedir (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere bağlı kalınmış, katılımcı haklarının korunması, araştırma sürecinin şeffaflığı ve bilimsel güvenilirliğin sağlanması amacıyla gerekli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda, aşağıda belirtilen etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir:

- *Bilgilendirilmiş Onam:* Araştırmaya katılmadan önce tüm katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı, veri toplama süreci, verilerin kullanım biçimi ve gizlilik esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve görüşmelerinin ses kaydıyla alınmasına onay verdiklerini belirten yazılı ve sözlü bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Görüşmeler çevrim içi platformlarda (Google Meet) veya katılımcıların üniversitelerindeki ofislerinde, katılımcıların uygunluk durumuna göre gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre sürece dahil edilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu ve ilgili belgeler çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur (EK-5, EK-6).
- *Gizlilik ve Anonimlik:* Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, gizlilik ve etik ilkeler doğrultusunda her katılımcıya bir takma isim (pseudonym) atanmıştır. Bu isimler, katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmasını engellemek ve veri sunumunu daha akıcı hale getirmek amacıyla kullanılmıştır. Bulgular bölümünde yapılan doğrudan alıntılarda bu takma isimler kullanılmıştır. Veriler, kişisel verilerin korunması ilkelerine uygun şekilde güvenli bir ortamda saklanmıştır. Görüşme ses kayıtları yalnızca araştırmacının erişebildiği şifreli bir dosyada korunmuş, analiz tamamlandıktan sonra imha edilmiştir.
- *Etik Kurul Onayı ve Uygulama İzni:* Araştırmanın yürütülmesinden önce, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (EK-4). Ayrıca, uygulamanın gerçekleştirileceği kurumlarda veri toplanabilmesi için Anadolu Üniversitesi ve Université de Reims Champagne-Ardenne yetkililerinden gerekli izinler temin edilmiştir (EK-3). Fransa'da yürütülen araştırmalarda, 18 yaş ve üzeri bireylerle yapılan ve herhangi bir tıbbi müdahale veya kişisel veri ihlali içermeyen çalışmalar, Code de la santé publique'in L1121-1 maddesi ve Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés [CNIL]) yönergeleri uyarınca ek etik kurul iznine tabi değildir (Code de la santé publique, 2023; Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés [CNIL], 2023). Dolayısıyla, Fransa'daki katılımcılar için ek bir yasal izin gerekmemiştir. Tüm katılımcılar görüşmelerin ses kaydıyla alınması konusunda bilgilendirilmiş, yazılı onamları alınmış ve onayları sonrasında veri toplama süreci yürütülmüştür.

- *Etik Davranış ve Katılımcı Haklarına Saygı:* Araştırma süreci boyunca katılımcılarla açık, şeffaf ve saygılı bir iletişim kurulmuştur. Her katılımcıya araştırmanın amacı ve katkısı açıklanmış; sürece katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı güvence altına alınmıştır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların katkılarına duyulan saygının bir göstergesi olarak her birine sembolik değeri olan kişisel bir teşekkür hediyesi sunulmuştur. Bu jest herhangi bir maddi karşılık taşımayıp, katılımcıların zaman ve emeğine yönelik bir teşekkür niteliğindedir.
- *Etik Raporlama:* Araştırmanın tüm aşamaları (veri toplama, analiz, yorumlama ve raporlaştırma) bilimsel dürüstlük ilkesi çerçevesinde yürütülmüştür. Bulguların sunumunda doğruluk ve şeffaflık ilkelerine bağlı kalınmış, verilerde hiçbir biçimde değişiklik veya yönlendirme yapılmamıştır.

3.9 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programından mezun olmuş, aynı üniversitede Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Bununla birlikte, Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Lisans Programında öğrenimini sürdürmektedir. Bu çok yönlü akademik geçmiş, araştırmacıya hem dilsel hem de kültürel düzeyde geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu bakış açısı, araştırmacının Fransa'da edindiği deneyimlerle daha da derinleşmiştir. Araştırmacı, ilk olarak Fransa'da öğretmenlik stajı yapmıştır. İngilizce öğretmenliği lisans eğitimi sonrasında, Paris'te bu öğretmenlik stajını gerçekleştirmiştir. Ardından Yüksek lisans sürecinde ise Erasmus+ Öğrenci Hareketliliği kapsamında, bu araştırmanın da saha çalışmasının yürütüldüğü URCA bünyesindeki öğretmen yetiştirmeden sorumlu enstitü olan INSPÉ'de MEEF Master 1. Derece Programında bir dönem eğitim almış ve bu süreçte Fransız eğitim sistemine ve Fransa'da öğretmen yetiştirmeye ilişkin gözlem ve uygulama yapma imkânı bulmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmada araştırmacı veri toplayıcı ve gözlemci konumundadır. Araştırmacı, Fransa'da yürütülen öğretmen eğitimi sürecine bizzat katılmış ve INSPÉ biriminde bir dönem boyunca çeşitli derslere katılmıştır. Araştırmacı bu süreçte Fransızca Öğretimi ve Pedagojisi, Matematik Öğretimi ve Pedagojisi, Beden Eğitimi Öğretimi, Sanat Eğitimi ve Epistemolojisi, Tarih-Coğrafya Öğretimi ve Epistemolojisi, Fen Bilimleri Öğretimi ve

Epistemolojisi, Yurttaşlık ve Sağlık Eğitimi, Eğitim Sisteminin Değerleri ve İlkeleri, Pedagojik Modeller, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü, Yabancı Dil (İngilizce), Eğitim Sürecinin Desteklenmesi, Fransızca ve Matematikte Uygulama (SOPA), Uluslararası Öğretim, Kapsayıcı Okul ve Anaokulunda Öğretmenlik derslerine katılmıştır. Bu derslerde edinilen doğrudan deneyimler ve yapılan gözlemler, Fransa'daki öğretmen yetiştirme uygulamalarının kültürlerarası boyutunu anlamada araştırmacıya derinlik kazandırmıştır. Böylece araştırmacı gözlemci ve katılımcı bir rol üstlenerek elde edilen nitel verilerin yorumlanmasında bu deneyimlerden yararlanmıştır.

Araştırmacı, görüşmeleri Türkçe, İngilizce ve Fransızca olmak üzere üç farklı dilde gerçekleştirebilme yeterliliğine sahiptir. Bu dilsel yeterlilik, veri toplama sürecinde kaynaklara çok dilli erişim sağlanmasına ve katılımcılarla daha derinlemesine iletişim kurulmasına olanak tanımıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nitel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda, araştırmada yanıtı aranan soruların izlediği sıra temel alınmıştır. İlk olarak, araştırmanın birinci sorusu kapsamında programlarda yer alan derslere ve ders içeriklerine ilişkin mevcut durum Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki programlar zorunlu ve seçmeli dersler açısından incelenmiş; ardından, Türkiye ve Fransa'daki okul öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan bu derslerin içerikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

İkinci olarak, araştırmanın ikinci sorusu olan "Türkiye ve Fransa'daki Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretmen eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin tanımları, derslerinde çokkültürlülüğü ele alış biçimleri, kullandıkları öğretim materyalleri ile yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Ayrıca çokkültürlü eğitim ortamlarının özellikleri, öğretmen adaylarına kazandırılması gereken bilgi ve beceriler, bu kazanımların değerlendirilme süreçleri, çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalar ve programlara entegrasyon önerilerine yönelik bulgular Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

4.1 Türkiye ve Fransa'daki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Çokkültürlü Eğitim Açısından Özellikleri

Bu çalışma kapsamında, araştırmanın birinci sorusu olan "Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren programların çokkültürlü öğretmen yetiştirme açısından özellikleri nelerdir?" doğrultusunda programlar, dersler ve ders içerik ve amaçları kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu incelemeler, araştırma sorusu kapsamında Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Programlarda yer alan derslerle ilgili var olan duruma ilişkin bulgular

Araştırmada birinci sorusu kapsamında, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programları ile Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi INSPÉ Master 1. Derece Programında yer alan dersler incelenerek, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları açısından var olan durum ortaya konmaya

alışılıdır. Durumun incelenmesinde Türkiye için program zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki boyutta sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Fransa’da ise Reims Champagne-Ardenne Üniversitesi INSPÉ Master 1. Derece Programı çerçevesinde, öğrencilerin seçmeli dersleri seçme koşulları dikkate alınmıştır. Programda yer alan UE5 Mesleki Derinleşme beceri bloğunda, öğrenciler sunulan  dersten birini seçmek zorundadır. Bu durum, Fransa’daki ğretmen yetiştirme programlarında seçmeli derslerin hem zorunlu hem de esnek bir yapı ile öğrenciye sunulduğunu göstermektedir. UE5 Mesleki Derinleşme kapsamında Uluslararası ğretim, Kapsayıcı Okul ve Anaokulunda ğretmenlik dersleri incelenmiştir. Bu dersler, programın  döneminde tekrarlanan biçimde yer alırken her dönemde öğrencilerin bir dersi seçmesi gerekmektedir.

Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul ncesi ve Sınıf ğretmenliği Programları kapsamında yürütülen zorunlu dersler Tablo 4.1 de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Zorunlu Dersler

1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem	5. Dönem	6. Dönem	7. Dönem	8. Dönem
Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	Öğretmenlik Uygulaması I	Öğretmenlik Uygulaması II
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	Eğitim Psikolojisi	Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi	Erken Çocuklukta Oyun	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları
Eğitim Bilimine Giriş	Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	Okul Öncesi Eğitim Programları	Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Uygulamalar	Okullarda Rehberlik	Erken Çocukluk Eğitiminde Ailelerle İş Birliği
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler	Okul Deneyimi	Erken Çocukluk Eğitiminde Çocukları Değerlendirme	Erken Çocuklukta Yaratıcılık	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
Türk Dili I	Türk Dili II	Çocuk Edebiyatı	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Eğitim Yönetimi	Program Geliştirme	Görsel Sanatlar Öğretimi	İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	Temel Fen Bilimleri	Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	Eğitim Felsefesi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Sınıf Yönetimi		Kapsayıcı Dil Öğretimi

[Tablo 4.1 (Devam) Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Zorunlu Dersler]

İlkokulda Temel Matematik	Eğitim Sosyolojisi	Müzik	Müzik Öğretimi	İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	Okul Deneyimi		Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi
Türk Tarihi ve Kültürü		İlkokulda Drama	Sanat Eğitimi	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Fen Bilimleri Öğretimi II		
			Program Geliştirme	Hayat Bilgisi Öğretimi	Matematik Öğretimi II		
				Fen Bilimleri Öğretimi I	Sosyal Bilgiler Öğretimi		
				Matematik Öğretimi I	Türkçe Öğretimi		

Not*: Ortak dersler **mavi**, okul öncesi öğretmenliğine özgü **kırmızı**, sınıf öğretmenliğine özgü **yeşil**.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü’nde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği programında 38; Sınıf Öğretmenliği programında ise 44 zorunlu ders yer almaktadır. Bu dersler her iki programda da alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olarak geliştirilmiştir. Örneğin, Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I-II ve Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Okul öncesi programının alan bilgisi derslerini oluştururken; Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, İlkokulda Temel Matematik ve Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Sınıf öğretmenliği programının alan bilgisi dersleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi ve Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler gibi ortak dersler Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programının meslek bilgisi kapsamındaki dersleri grubunda yer almaktadır. Her iki programda da yer alan Atatürk İlke ve İlkeleri I-II, Türk Dili I-II ve Yabancı Dil Dersleri genel kültür kapsamında yer almaktadır. Programlarda yer alan zorunlu derslere bakıldığında doğrudan çokkültürlülük adının geçtiği herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir. Buna karşın, her ne kadar doğrudan “çokkültürlülük” adlı bir ders bulunmasa da Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında yer alan Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler derslerinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, farklı kültürel, dilsel ve bireysel ihtiyaçları dikkate alarak eğitim ortamları tasarlamayı hedeflemekte ve dolayısıyla çokkültürlü pedagojik yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kapsayıcı eğitim kapsamında geliştirdikleri beceriler, doğrudan çokkültürlülük ile bağlantılı olup, sınıf ortamlarında farklılıkları gözetim öğretme stratejilerinin uygulanmasını desteklemektedir. Aşağıdaki tabloda Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan mesleki seçmeli dersler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Mesleki Seçmeli Dersler

Okul Öncesi Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği
Anne ve Çocuk Beslenmesi	İnsan Vücut Yapısı ve İşlevleri
Beslenme ve Sağlık	İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim
Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar	Geleneksel Çocuk Oyunları
Çocuk Haklarının Eğitimi	Bilim Tarihi ve Felsefesi

[**Tablo 4.2 (Devam)** Anadolu Üniversitesi *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Mesleki Seçmeli Dersler*]

Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi	İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi
Çocuk Şarkıları Dağarcığı	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi
Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi	İlkokul Eğitiminin Temelleri
Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim	Karakter ve Değer Eğitimi
Hayat Boyu Öğrenme	Etkili Öğretmenlik
	Hayat Boyu Öğrenme
	Teknoloji Destekli Dil Öğretimi Uygulamaları

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Öğretmenliği Programında dokuz; Sınıf Öğretmenliği programında 11 mesleki seçmeli ders yer almaktadır. Örneğin, Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim, Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Okul Öncesi Öğretmenliği mesleki seçmeli derslerini oluştururken; İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi, Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi ve İlkokul Eğitiminin Temelleri gibi dersler Sınıf Öğretmenliği Programının mesleki seçmeli kapsamındaki dersleri grubunda yer almaktadır. Programlarda yer alan mesleki seçmeli derslere bakıldığında doğrudan çokkültürlülük adının geçtiği herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3’te Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğretmen adaylarına verilen seçmeli ve yabancı dil dersleri sunulmuştur.

Tablo 4.3

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki Seçmeli ve Yabancı Dil Dersleri

Okul Öncesi Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği
Akademik ve Sosyal Yaşam (TR)	
İngilizce I (ENG)	

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında bir seçmeli ve bir yabancı dil dersi yer almaktadır. Bu derslere bakıldığında doğrudan çokkültürlülük adının geçtiği herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir.

Benzer şekilde bu çalışma kapsamında incelenen Fransa'ya bakıldığında URCA INSPÉ MEEF Master 1. Derece Yüksek Lisans Programı dört dönemde verilmektedir. Programda yer alan dersler beceri blokları kapsamında oluşturulmuştur. Tablo 4.4'te bu dersler sunulmaktadır.



Tablo 4.4*URCA INSPE MEEF M1. Derece Yüksek Lisans Programında Yer Alan Dersler*

Birim / UE	1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem
UE 1. Temel Bilgiler	Fransızca Öğretimi ve Pedagojisi Matematik Öğretimi ve Pedagojisi Beden Eğitimi Öğretimi Sanat Eğitimi ve Epistemolojisi Tarih-Coğrafya Öğretimi ve Epistemolojisi Fen Bilimleri Öğretimi ve Epistemolojisi Yurttaşlık ve Sağlık Eğitimi	Fransızca Öğretimi ve Pedagojisi Matematik Öğretimi ve Pedagojisi Beden Eğitimi Öğretimi Sanat/Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi	Fransızca Öğretimi ve Pedagojisi Matematik Öğretimi ve Pedagojisi Beden Eğitimi Öğretimi Sanat/Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi Kapsayıcı Bir Okul İçin Okulun Paydaşlarıyla Çalışma Dijital Eğitim Materyali Üretimi	Fransızca Öğretimi ve Pedagojisi Matematik Öğretimi ve Pedagojisi Beden Eğitimi Öğretimi Sanat/Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi
UE 2. Disiplinlerarası Bilgiler	Eğitim Sisteminin Değerleri ve İlkeleri Pedagojik Modeller, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü Dijital Yeterlikler Yabancı Dil: İngilizce	Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri Pedagojik Modeller, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü Dijital Yeterlikler Yabancı Dil: İngilizce	Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri Pedagojik Modeller, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü: Beden ve Ses Dijital Yeterlikler Dil Öğretimi: İngilizce	Sözlü İletişim ve Sözlü Sınava Hazırlığı 2
UE 3. Mesleki Deneyim ve Analiz	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri

[Tablo 4.4 (Devam) URCA INSPE MEEF M1. Derece Yüksek Lisans Programında Yer Alan Dersler]

	Fransızca ve Matematikte Uygulama SOPA	SOPA- Sanat/Tarih-Coğrafya/Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi- Diller	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi- Beden Eğitimi Öğretimi Dijital Araçların Bağlamsal Kullanımı
UE 4. Araştırma ile Eğitim	Araştırma Yoluyla Eğitim	Araştırma Yoluyla Eğitim	Araştırma Yoluyla Eğitim	Araştırma Yoluyla Eğitim

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi MEEF 1. Derece kapsamında yapılandırılan Fransa'daki öğretmen yetiştirme programında 49 ders yer almaktadır. Fransızca ve Matematik Öğretimi ve Pedagojisi, Beden Eğitimi Öğretimi, Araştırma Yoluyla Eğitim ve Eğitim Sürecini Desteklenmesi gibi derslerin birçok dönemde yer aldığı görülmektedir. Bu derslere bakıldığında doğrudan çokkültürlülük kavramının geçtiği herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir. Ancak, üçüncü dönemde Kapsayıcı Bir Okul İçin Okulun Paydaşlarıyla Çalışma dersine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.5'te MEEF Master 1. Derece Programında öğretmen adaylarına verilen seçmeli dersler sunulmuştur.

Tablo 4.5

URCA INSPE MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programında Yer Alan Seçmeli Dersler

Birim/ UE	1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem
UE5: Mesleki Derinleşme	Uluslararası Öğretim	Uluslararası Öğretim	Uluslararası Öğretim	
	Kapsayıcı Okul	Kapsayıcı Okul	Kapsayıcı Okul	
	Anaokulunda Öğretmenlik	Anaokulunda Öğretmenlik	Anaokulunda Öğretmenlik	

Tablo 4.5 de görüldüğü üzere MEEF Master 1. Derece Programında sunulan beşinci beceri bloğunda üç dönemde üç seçmeli ders yer almaktadır. Programda eğitim gören öğretmen adaylarının bu seçmeli derslerden birini üç dönem seçmesi gerekmektedir. Bu derslere bakıldığında doğrudan çokkültürlülük adının geçtiği herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, seçmeli dersler arasında Kapsayıcı Okul adında bir derse yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de olduğu gibi Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarında da doğrudan "çokkültürlülük" ifadesini taşıyan herhangi bir zorunlu ders bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, her iki ülkede de çokkültürlü eğitimin ders adları üzerinden değil, derslerin içerikleri ve uygulamaları aracılığıyla ne ölçüde yer bulduğunu incelemeyi gerekli kılmaktadır. İzleyen başlıkta, araştırmada temel alınan Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları (2019) çerçevesinde ders içerikleri analiz edilerek mevcut durum ortaya konmuştur.

4.1.2 Programlarda yer alan derslerin içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili duruma ilişkin bulgular

Araştırmada yanıtı aranan birinci soru kapsamında ikinci olarak ders içerikleri analiz edilmiş ve Banks'in (2019) boyutlarına göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

Her iki ülkedeki ders içerikleri ve amaçları ayrı ayrı ele alınmış, bu unsurlar Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde sunulmuştur. Türkiye'de dönem ders planları incelenerek çokkültürlü eğitimi destekleyen unsurların hangi derslerde, ne şekilde ve hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirildiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Fransa'daki yüksek lisans programındaki derslerin içerikleri, kapsadığı temalar ve uygulama süreçleri çokkültürlülük bağlamında analiz edilmiştir.

4.1.2.1 Zorunlu dersler

Bu bölümde Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programlarının birinci dönem zorunlu dersleri, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Derslere ilişkin içerik ve bilgiler, güncel Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi (2025) ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi (2025) temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ders içeriklerine ilişkin veriler, Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi'nden elde edilmiştir. İlgili bilgi paketlerine aşağıdaki bağlantılar üzerinden doğrudan erişilebilmektedir:

Sınıf Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi:

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/dersler>

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Bilgi Paketi:

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/dersler>

Tablo 4.6'da okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında ilk dönemde zorunlu olarak yer alan dersler sunulmuştur.

Tablo 4.6

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı I. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Dersin İçeriği	İlişkili Boyutlar
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	SÖ*	2 + 0	Türkiye'nin jeopolitik güç kaynakları ile uluslararası kuruluşlardaki (AB, NATO, BM vb.) yerini tarihsel bir perspektiften incelerler. İç ve dış göç arasındaki farklar; Türkiye'de iç göçün nedenleri, sonuçları ve toplumsal etkileri	1. İçerik Entegrasyonu
Eğitim Bilimine Giriş	SÖ / OÖ*	3 + 0 / 3	Eğitimin felsefi, toplumsal, kültürel temelleri; bireyin toplumla bütünleşmesi, eğitimin işlevleri; öğretmenlik mesleği ve eğitim sistemleri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Türk Tarihi ve Kültürü	SÖ	2 + 0	Türk kültürünün tarihsel gelişimi, farklı kültürlerle etkileşim	1. İçerik Entegrasyonu 3. Önyargının Azaltılması
Türk Dili I	SÖ / OÖ	2 + 0 / 2	Türkçenin yapısı, anlatım biçimleri ve yazılı-sözlü anlatım becerileri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması
Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	OÖ	3	Erken çocukluk döneminin kapsamı, tarihsel gelişimi, kültürel boyutları, okul-aile iş birliği ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları	1. İçerik Entegrasyonu 5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	OÖ	3	Çocukların fiziksel, psikomotor, bilişsel ve dil gelişim alanlarındaki özellikleri, bu gelişimi etkileyen etmenler ve kuramsal temeller	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Not:* Tabloda “SÖ” kısaltması Sınıf Öğretmenliği Programını, “OÖ” kısaltması ise Okul Öncesi Öğretmenliği Programını ifade etmektedir.

Tablo 4.6 da görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği zorunlu dersinin amaç ve içeriği analiz edildiğinde, Türkiye'nin coğrafi özelliklerini (fiziki, beşeri ve ekonomik) ve bu özelliklerin jeopolitik etkilerini çok yönlü bir bakış açısıyla ele alarak hem coğrafya biliminin temelleri hem de Türkiye'nin dünya

siyasetindeki ve ekonomi-politik ilişkilerindeki konumu tarihsel ve güncel boyutlarıyla incelenmesiyle ilgili yer alan bilgilerin Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, ilgili üniversitenin bilgi pakentinde örneğin, dersin içeriğinde üçüncü haftada “Bu derste öğrenciler Strateji, Jeopolitik ve Jeostrateji kavramlarıyla tanışacaklar ve Türkiye'nin Jeopolitik güç kaynaklarını öğreneceklerdir” ifadesi yer almaktadır. Ardından, “Türkiye'nin Dünyadaki siyasal ve askeri gruplardaki yeri ve konumu hakkında tarihsel bir perspektiften bilgi sahibi olacaklardır” ifadesine yer verilmiştir. Bunun ardından, “Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği, NATO, Birleşmiş Milletler gibi belirli güç odakları ve uluslararası kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olacaklardır” içeriklerinin Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut öğretmenlerin kendi ders alanlarında ya da disiplinlerinde temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekler ve içerikler kullanmasını gerektirmektedir. Bu içerik “Türkiye'nin doğal ortam özelliklerinin insan yaşamına etkilerini değerlendirebilecektir” ve “Türkiye'nin topraklarının insan yaşamına etkilerini değerlendirir” kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde, bu dersin içeriğinde sekizinci haftada yer alan “Bu derste Türkiye’de iç göç meselesi üzerinde durulacaktır. İç göç ve dış göç ayırımı yapılacak ve göç olgusunun altında yatan etmenler Türkiye özelinde tarihsel bir perspektiften öğrencilere aktarılacaktır” içeriğinin Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ders, çokkültürlü eğitim kapsamında içerik entegrasyonu boyutuna katkı sağlayarak öğrencilerin coğrafi ve toplumsal olguları farklı kültürel ve küresel perspektiflerle ilişkilendirebilmesini destekler niteliktedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Eğitim Bilimine Giriş dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, eğitimin temel kavramlarını, tarihsel gelişimini, felsefi, psikolojik, sosyal, hukuki, ekonomik ve politik temelleri; eğitimin işlevleri, toplumsal değişme ve yenileşmeye etkileri ile öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalara yönelik içeriklerin Banks'in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre “Eğitimin dış ülkelerdeki ve Türkiye’deki gelişimini ana çizgileriyle açıklar” kazanımının Banks'in Bilgi İnşası Süreci Boyutu’yla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin inşa edilme biçimlerini nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu derste yer alan “Eğitimin

kuramsal temellerini açıklayabilecektir” ve “Eğitim bilimindeki yönelimleri analiz edebilecektir” kazanımlarının Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu dersin içeriklerinin İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında yer alan Türk Tarihi ve Kültürü dersi Türk kültürünün tarihsel gelişimi ve diğer kültürlerle etkileşimini içermektedir. Buna göre, Türk devletleri ve toplulukları (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) ele alınmaktadır. Türk kültürü ve uygarlığına ilişkin konular üzerinde duran içeriklerin, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Banks’in bu boyutu öğretmenlerin kendi ders alanlarında ya da disiplinlerinde temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekler ve içerikler kullanmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan onuncu haftadaki “Diğer Türk Devletleri ve Toplulukları: Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti” konusu bu boyutun kapsamını örnekler niteliktedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında YÖK tarafından tüm lisans programlarında okutulması zorunlu olan Türk Dili I dersinin amaç ve içeriği analiz edildiğinde, dilin tanımı, nitelikleri, doğuşu ve dil-kültür ilişkisi; yeryüzünde diller, dil sınıflamaları, yapı ve kaynak bakımından diller; dilin türleri, ana dili, ortak dil, yazı dili, konuşma dili, lehçe, ağız, özel diller ve argo içeriklerinin Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, birinci haftada yer alan “Dil, Dilin Tanımı, Dilin Nitelikleri, Dilin Doğuşu, Dil-Kültür İlişkisi” içeriği Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. İkinci haftada yer alan “Yeryüzünde Diller, Dil Sınıflamaları, Yapı Bakımından Diller, Kaynak Bakımından Diller” içeriğinin Banks’in Bilgi İnşası Süreci Boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dördüncü haftadaki “Dilin Türleri, Ana Dili, Ortak Dil, Yazı Dili, Konuşma Dili, Lehçe, Ağız, Özel Diller ve Argo” içeriğinin Banks’in Önyargının Azaltılması Boyutu’yla ilişkili olduğu söylenebilir. Banks’in Önyargının Azaltılması boyutu öğretmenlerin öğrencilerin farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için kullandıkları ders ve

etkinlikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla bu dersin içeriğinde yer alan “Dilin Türleri” konusu bu boyutun kapsamında yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Eğitime Giriş dersinin içeriği analiz edildiğinde, erken çocukluk eğitiminin temel kavramlarını, amaçlarını ve uygulama alanlarını tanıtan, çocuğun gelişimsel özellikleri, okul öncesi eğitimin ilkeleri ve önemi, Türkiye’de ve farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim uygulamaları, okul öncesi kurumlarının özellikleri, öğretmen nitelikleri ve okul-aile iş birliği içeriklerinin Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre, yedinci ve sekizinci haftalarda yer verilen “Çeşitli ülkelerde okul öncesi eğitimin bugünkü durumu” içeriğinin Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çokkültürlü eğitimin bu boyutu öğretmenlerin öğretimlerinde çeşitli kültürlerden örnekler ve içerikler kullanmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan çeşitli ülkelerden okul öncesi eğitim konusu bu boyutun kapsamında yer almaktadır. Ayrıca, onuncu ve 11. haftadaki okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi ve okul-aile işbirliği içeriklerinin Banks’in Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutu ile dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyut cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf eşitliğini teşvik eden bir okul kültürü ve örgütlenmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan okul-aile işbirliği konularının bu boyut kapsamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I zorunlu dersi çocuk gelişiminin çeşitli boyutlarını kapsamlı biçimde ele alarak erken çocukluk dönemindeki gelişim süreçlerini içermektedir. Anadolu Üniversitesi bilgi paketinde yer alan dersin içeriği analiz edildiğinde, içeriğinde fiziksel, bilişsel, dilsel ve psikomotor gelişim alanları ile bu alanlara ilişkin temel kavramlar, ilkeler, kuramlar ve gelişimi etkileyen faktörler yer almaktadır. Ayrıca, doğum öncesi dönemden başlayarak erken çocukluk dönemine kadar gelişimsel değişimlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle, çocukların farklı çevresel, kültürel ve bireysel özellikleri dikkate alınarak gelişimlerinin değerlendirilmesini gerektirdiğinden, dersin kapsamının çokkültürlülükle yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, örneğin, 12-13 ve 14. haftalarda yer alan dil gelişimi içeriklerinin Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu, farklı kültürlerle ait içeriklerin

öğretim sürecine dâhil edilmesini ve öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca, dersin genel yapısı ve ele aldığı gelişim alanları, öğrencilerin çocuk gelişimini yalnızca evrensel ilkeler üzerinden değil, farklı sosyo-kültürel bağlamlar çerçevesinde de anlamalarını gerektirdiğinden Banks'ın Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alarak çocuk gelişimine dair bilgiyi eleştirel biçimde yapılandırmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan dil gelişimiyle ilgili temel kavramlar, dil gelişimi kuramları ile erken çocukluk döneminde sık karşılaşılan dil ve konuşma bozuklukları gibi konular bu boyutlar kapsamında yer almaktadır. Bu konuların öğretmen adaylarına, çocukların dil gelişiminde kültürel ve çevresel etkenlerin rolünü tanıyarak çokdilli ve çokkültürlü dil edinim süreçlerine ilişkin farkındalık kazandırmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında YÖK tarafından tüm lisans programlarında okutulması zorunlu olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I dersi yer almakta olup, ders uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Bu dersin içerik ve amaçları incelendiğinde herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Sınıf Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında yer alan İlkokulda Temel Matematik dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde de herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Birinci döneme ilişkin zorunlu derslerin Banks'ın (2019) çokkültürlü eğitim boyutları açısından değerlendirilmesi, programların özellikle İçerik Entegrasyonu ile Bilgi İnşası Süreci boyutlarına yönelik önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı derslerin çokkültürlü eğitimle doğrudan bir ilişki taşımadığı da görülmüştür. İkinci dönemde Anadolu Üniversitesi bilgi paketinde yer alan zorunlu derslerin aynı boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.7).

Tablo 4.7

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı II. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
Eğitim Psikolojisi	SÖ / OÖ	3 + 0 / 3	Gelişim, öğrenme ve kişilik gibi temel psikolojik kavramlar. Bireysel farklılıklar ve eğitim ortamına etkisi. Öğrenme kuramları, ahlak gelişimi ve öğretmenin rolü kapsamında kimlik ve değer gelişimi.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması
Eğitim Sosyolojisi	SÖ	2 + 0	Eğitim ile toplumsal kurumlar arasındaki ilişkiler, eğitimin kültürel, ekonomik ve politik temelleri, okulun sosyal yapısı ve eğitim sisteminin işlevleri.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	OÖ	3	Çocukların sosyal, duygusal, kişilik, ahlaki ve cinsel gelişim süreçleri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.7 de görüldüğü üzere, Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Eğitim Psikolojisi zorunlu dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, gelişim, kişilik, öğrenme kuramları, bilişsel süreçler, güdülenme ve öğretim gibi temel psikolojik kavram içeriklerinin Banks'in İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre “Dil gelişimi ile ilgili farklı görüşleri tartışır” ve “Kişilik gelişimini farklı kuramlar çerçevesinde analiz edebilecektir” kazanımlarının Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kazanımların, farklı bakış açılarını dikkate alarak öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağladığı düşünüldüğünden Bilgi İnşası Süreci boyutuyla; dil ve kişilik gelişimine dair çeşitli kültürel ve kuramsal yaklaşımları derse entegre ettiği için ise İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan dil ve kişilik gelişimi konuları bu boyutun kapsamında yer almaktadır. Bu kazanımlar aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürel ve kuramsal bakış açılarını tanıyarak önyargılarını sorgulamalarına ve farklı gruplara karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine imkân tanıdığı için Önyargının Azaltılması boyutuyla da ilişkilendirilebilir. Banks'in bu boyutu öğretmenlerin

öğrencilerin farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için kullandıkları ders ve etkinlikleri kapsamaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programı Eğitim Sosyolojisi dersi sosyolojinin temel kavramları, sosyolojinin öncüleri ve eğitim görüşleri, temel sosyolojik teoriler ve eğitim, toplumsal süreçler ve eğitim, toplumsal kurumlar ve eğitim, Türkiye’de sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin gelişimi, kültür ve eğitim, okulun sosyal, kültürel ve ahlaki bir sistem olarak incelenmesi içeriklerini kapsamaktadır. Ders içerikleri analiz edildiğinde, bu içeriklerin Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu, öğretmenlerin öğretimlerinde çeşitli kültürlerden örnekler ve içerikler kullanma derecesiyle ilgilidir. Bilgi inşası süreci ise, öğretmenlerin öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin inşa edilme biçimlerini nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olmalarını ifade eder. Dolayısıyla bu dersin içeriğinde yer alan konular farklı kültürel perspektiflerden örnekler verilerek içerik entegrasyonu boyutunun kapsamında yer almaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin kültür, toplum ve eğitim arasındaki ilişkiyi farklı sosyolojik bakış açılarıyla analiz etmeleri, bilgiyi nasıl inşa ettiklerini ve hangi varsayımlara dayandığını sorgulamaları bakımından Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkilidir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II dersi, erken çocukluk döneminde psiko-sosyal, kişilik, ahlak ve cinsel gelişim süreçlerini kapsamaktadır. Ders içeriğinde 0-8 yaş arası çocuklarda psiko-sosyal gelişim özellikleri, kişilik ve ahlak gelişim kuramları ile cinsel gelişim ve eğitime ilişkin konular yer almaktadır. Bu kapsamda ders, çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerinin kültürel, toplumsal ve bireysel farklılıklar çerçevesinde ele alınmasını gerektirdiğinden çokkültürlülükle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Anadolu Üniversitesi bilgi paketinde yer verilen ders içerikleri analiz edildiğinde, bu içeriklerin Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu Boyutu, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı kültürlerden gelen değerleri, normları ve bakış açılarını dikkate alma ve öğretim içeriğine dâhil etme düzeyiyle ilgilidir. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan kişilik ve ahlak gelişim kuramları gibi konular, farklı kültürel perspektiflerden örnekler sunarak İçerik Entegrasyonu boyutunun kapsamında yer almaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin kültür, toplum ve birey arasındaki etkileşimi

analiz etmeleri ve bu etkileşimin çocukların gelişim süreçlerindeki yansımalarını sorgulamaları bakımından da boyutla ilişkili olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Temel Fen Bilimleri ve İlkokulda Temel Matematik derslerinin; Okul Öncesi Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında bulunan Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde, bu derslerin Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları ile doğrudan bir ilişki taşımadığı tespit edilmiştir. Ayrıca her iki programda Yükseköğretim Kurulu tarafından tüm lisans programlarında okutulması zorunlu olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ile Türk Dili II derslerinin içerik ve amaçları da benzer şekilde çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkilendirilmemiştir.

İkinci döneme ait derslerin analizinde Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkilendirilmiş; Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II dersi ise İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili bulunmuştur. Bunun yanında Temel Fen Bilimleri, İlkokulda Temel Matematik, Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ile Türk Dili II dersleri ise Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkili bulunmamıştır. Tablo 4.8'de üçüncü döneme ait zorunlu dersler sunulmuştur.

Tablo 4.8

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı III. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
Çocuk Edebiyatı	SÖ	3 + 0	Çocuk edebiyatının tanımı, tarihsel gelişimi, çocuk kitaplarının yapı ve içerik özellikleri, eğitsel işlevleri ve çocuklara yönelik eserlerin pedagojik açıdan değerlendirilmesi. Farklı yaş gruplarına uygun klasik ve çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerinin tanıtımı ve incelenmesi	1. İçerik Entegrasyonu

[Tablo 4.8 (Devam) Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı III. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

Öğretim İlke ve Yöntemleri	SÖ / OÖ	3 + 0 / 3	Program geliştirme, öğretim sürecinin planlanması, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları. Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin rolü	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler	SÖ / OÖ	3 + 0 / 3	Kapsayıcı eğitim yaklaşımları, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları, öğretimin bireyselleştirilmesi, aile ve uzmanlarla iş birliği, etik sorumluluklar. Farklılıkların eğitim ortamında bir zenginlik olarak değerlendirilmesi	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci, 4. Eşitlik Pedagojisi

Tablo 4.8 de görüldüğü üzere, Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Çocuk Edebiyatı zorunlu dersi, çocuk edebiyatının tanımı, gelişimi, kitapların yapı özellikleri, yazım ilkeleri ve masal, öykü, şiir gibi türlerin incelenmesi ile yazar ve eser tanıtımlarını kapsamaktadır. Bu dersin “Klasik ve çağdaş çocuk edebiyatındaki yazarlar, ozanlar ve ürünlerini tanı” kazanımının Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2025). İçerik Entegrasyonu boyutu, öğretmenlerin öğretimlerinde çeşitli kültürlerden örnekler ve içerikler kullanmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin kazanımlarında yer alan klasik ve çağdaş çocuk edebiyatı konusu bu boyutun kapsamında yer almaktadır. İlgili ders içeriğine ve bilgi paketine aşağıdaki bağlantıdan doğrudan ulaşılabilir:

<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/244313/cocuk-edebiyati/ders-ogrenme-ciktilari>

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaç ve içeriği analiz edildiğinde, program geliştirme süreci, öğrenme yaklaşımları, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri ile öğretim etkinliklerinin planlanması içeriklerinin Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, “Öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretmen süreci düzenleyebilecektir” ve “Farklı öğrenme yaklaşımlarını inceler” öğrenme kazanımlarının İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kazanımlar, farklı kültürel ve pedagojik yaklaşımları ders içeriklerine entegre etmeyi ve öğrencilerin öğrenme

sürecinde kendi varsayımlarını ve bakış açılarını fark ederek bilgiyi yapılandırmalarını sağlaması açısından İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkilendirilebilir. Bilgi paketinde ifade edilen “Amaca, içeriğe ve öğrenci özelliklerine uygun öğretmen stratejilerini belirler” kazanımının Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Çokkültürlü Eğitimin bu boyutu öğretmenlerin farklı ırksal, kültürel, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıracak şekilde öğretim yöntem ve tekniklerini uyarlamalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu dersin “Öğrenci özelliklerine uygun öğretmen stratejilerini belirler” kazanımı bu boyut kapsamında yer almaktadır.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler dersinin amaç ve içeriği incelendiğinde, Banks’in birçok boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, tarihsel ve felsefi gelişimi, yasal düzenlemeler, uygulama ilkeleri, toplumsal yararları ve karşılaşılan sorunları; bireyselleştirilmiş eğitim planları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri; ekip çalışmaları ve aile-uzman işbirliği ile alandaki güncel eğilimler ve araştırmalar konularını kapsamaktadır. Ders, kapsayıcı yapısı nedeniyle doğal olarak çokkültürlü eğitimle ilişkilidir. Ders, özel gereksinimli ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim hakkını ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamaları içerdiği için Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla ilişkilidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim planlamaları ve uygulamaları yapmaları, bu boyutu kapsamaktadır. Dersin içeriğinde yer alan kapsayıcı eğitim ilkeleri, farklı kültürel, etnik ve bireysel özellikleri olan öğrenciler için uyarlanmış öğretim stratejileri ve materyaller, öğretmenlerin çeşitli kültürlerden ve özelliklerden örnekler sunmasına imkân vermesi İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan yaklaşımları analiz etmeleri, farklı perspektifleri değerlendirmeleri ve uygulamalarda kendi bilgi yapılarını oluşturmaları, Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan kapsayıcı eğitim konusu bu boyutlar kapsamında yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında yer alan Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları, Müzik ve İlkokulda Drama; bununla birlikte, Okul Öncesi Programında zorunlu dersler arasında yer alan Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi ve Erken

Çocuklukta Sanat Eğitimi derslerinin içerik ve amaçları incelendiğinde Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisi olmadığı tespit belirlenmiştir.

Önceki dönemlerde yapılan analizler, ders içeriklerinin çokkültürlü eğitim boyutları açısından değerlendirilmesine odaklanmıştır. Dördüncü dönemde de benzer yaklaşım doğrultusunda, ilgili derslerin amaç ve içeriklerinin Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkileri incelenecektir. Tablo 4.9'da dördüncü dönem zorunlu dersleri sunulmuştur.

Tablo 4.9

Anadolu Üniversitesi Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programı IV. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Hedef / İçerik Açıklaması	İlişkili Boyutlar
Erken Çocuklukta Oyun	OÖ	3	Erken çocukluk döneminde oyunun gelişimsel ve eğitsel yönleri	1. İçerik Entegrasyonu
Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	OÖ	3	Okulöncesi eğitimde yaratıcı drama yöntemi; öğrencilerin iletişim, empati, işbirliği ve estetik duyarlılık gibi sosyal-duygusal becerilerini güçlendirecek uygulamalarla desteklenen bir öğretim yaklaşımı kazandırmak	1. İçerik Entegrasyonu
Sanat Eğitimi	SÖ	2 + 0	Sanat eğitiminin temel kavramları, kuramsal yaklaşımları, çocukların sanatsal gelişim düzeyleri; sanat yoluyla bireysel ifade, yaratıcılık geliştirme, kültürel değerleri tanıma ve farklılıklara saygı	2. Bilgi İnşası Süreci
Program Geliştirme	SÖ	3	Eğitim programlarının kuramsal temelleri, tasarım ve uygulama süreçleri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere, Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Sanat Eğitimi zorunlu dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde sanat eğitimi ile ilgili temel kavramlar, yaratıcılık, estetik, sanatın eğitim dizgesindeki yeri ve önemi, disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımı, sanat tarihi ve eleştirisi, estetik ve sanat uygulamalarının disiplinlerle bütünleştirilmesi içeriklerinin Banks'in Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili

olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, üçüncü haftada bilgi paketinde yer alan “Disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımı; Sanat tarihi, Sanat eleştirisi, Estetik” içeriğinin Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitimin bu boyutu öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin inşa edilme biçimlerini nasıl etkilediğini anlamalarını, araştırmalarını ve belirlemelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik konuları bu boyutun kapsamında yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Program Geliştirme dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde program geliştirmede temel kavramlar, kuramsal temeller (felsefi, toplumsal, psikolojik ve tarihsel), program geliştirme süreci ve eğitim programı modelleri içeriklerinin Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, “Eğitimde program geliştirmenin kavramsal ve kuramsal temellerini açıklayabilecektir”, “A.B.D.’deki program geliştirme modellerini inceler” ve “Avrupa’daki program geliştirme modellerini inceler” kazanımları, öğretmenlerin farklı kültürel ve ulusal program örneklerini ders içeriklerine entegre etmelerine olanak tanımasından dolayı İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın, “Program geliştirmede yeni yönelimleri tartışabilecektir” kazanımı, öğrencilerin mevcut modellerin varsayımlarını, bakış açılarını ve eğilimlerini sorgulayıp bilgi yapılarını yeniden inşa etmelerini desteklediğinden Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkilendirilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocuklukta Oyun dersi, oyunun çocuk gelişimindeki yerini, kuramsal temellerini ve eğitimdeki işlevini kapsamaktadır. Ders içerikleri analiz edildiğinde, bu içeriklerin Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik Entegrasyonu Boyutu, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı kültürlerden gelen deneyimleri, değerleri ve uygulamaları öğretim içeriğine dâhil etmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin on birinci haftasında yer alan “özel gereksinimli çocuklar ve oyun” konusu, oyun aracılığıyla tüm çocukların katılımını ve kapsayıcılığı desteklemesi bakımından içerik entegrasyonu boyutunun kapsamında yer aldığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Eğitiminde Drama dersi, dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanımını, yaratıcı drama tekniklerini ve erken çocukluk döneminde iletişim, işbirliği, empati, yaratıcılık ve estetik

algının geliştirilmesini kapsamaktadır. Bilgi paketinde yer alan ders içerikleri analiz edildiğinde, bu içeriklerin Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu boyutu, öğretmenlerin kendi ders alanlarında ya da disiplinlerinde temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekler ve içerikler kullanmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin beşinci haftasında yer alan "iletişim ve empati çalışmaları" ile sekizinci haftada yer alan "sanat ve estetik algı çalışmaları" konuları, farklı kültürel bakış açıları ve çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini zenginleştirilmesi bakımından İçerik Entegrasyonu boyutunun kapsamında yer almaktadır. Bu içeriklerle öğretmen adaylarının, çokkültürlü ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma farkındalığı kazanabileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Okul Deneyimi dersi, öğrencilerin okul öncesi eğitim ortamlarını, öğretmen ve çocukların günlük etkinliklerini, planlama süreçlerini, öğretim yöntemlerini ve okul-aile-toplum ilişkilerini gözlemlemelerini kapsamaktadır. Dersin içeriği, okul öncesi uygulamaları doğrudan deneyimleme ve mesleki becerileri geliştirme odaklıdır. Ancak, ders içerikleri ve kazanımlar incelendiğinde, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Önyargının Azaltılması, Eşitlikçi Pedagoji, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) açısından somut uygulamalara veya vurgulara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, dersin gözlem ve uygulama ağırlıklı yapısına rağmen, içeriklerin farklı kültürel perspektifleri veya öğrencilerin çokkültürlü deneyimlerini kapsayacak biçimde ne şekilde yapılandırıldığı belirlenememiştir.

Sınıf Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında yer alan Eğitim Felsefesi ve Müzik Öğretimi ile Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinin içerik ve amaçlarının Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Dördüncü döneme ait derslerin analizinde Fen ve Teknoloji Eğitimi dersi Bilgi İnşası Süreci boyutuyla; Sosyal Bilgiler Eğitimi dersi ise İçerik Entegrasyonu ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bunun yanında Erken Çocuklukta Matematik ve Fen Etkinlikleri ile Müzik ve Hareket Eğitimi dersleri Banks'in (2019) çokkültürlü

eğitim boyutlarıyla ilişkili bulunmamıştır. Tablo 4.10’da beşinci dönem zorunlu dersleri sunulmuştur.

Tablo 4.10

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı V. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks’in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program		Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	SÖ	2 + 1	İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamalar; çocuklara yönelik uygun etkinlikler ve materyaller, sınıf uygulamaları	2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	SÖ	2 + 1	Çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını destekleyen süreç, yöntem ve ilkeler	1. Bilgi İnşası Süreci
Hayat Bilgisi Öğretimi	SÖ	2 + 1	Hayat Bilgisi dersinin amaç, kapsam ve tarihsel gelişimini tanıtmak; ders planlama, uygulama ve değerlendirme	1. İçerik Entegrasyonu
Erken Çocukluk Eğitiminde Çocukları Değerlendirme	OÖ	3	Çocukların gelişimlerini değerlendirme yöntemleri. Çocukları Tanıma ve Değerlendirme; Okul-Aile İş Birliği, Özel Gereksinimli Çocukları Tanıma, Değerlendirme ve Eğitim Süreçlerini Belirleme	2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, dersin kapsamı; ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler, dört temel dil becerisinin öğretimi, ders materyalleri geliştirme ve uyarlama, çocukların dil öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi gibi konuları içermektedir. Ders içerikleri, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Örneğin, ikinci haftada ele alınan “Dil gelişimini etkileyen teoriler; Çocuklar ve yetişkinlerin dil öğrenme açısından farklılıkları” içeriği, Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkilidir. Bu boyut, öğrencilerin çocuk ve yetişkinler

arasındaki öğrenme farklılıklarını ve çocukların dil öğrenme süreçlerini etkileyen kuramsal varsayımları anlamalarını, analiz etmelerini ve bu bilgileri sınıf uygulamalarına aktarmalarını kapsamaktadır. Ayrıca, dersin öğrenme çıktıları arasında yer alan “Çocukların bireysel farklılıklarını kabul eder ve her çocuğa değer verir” ve “Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders materyalleri ve aktiviteleri seçebilir ve uyarlayabilir” kazanımları, Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Bu boyut, öğretmenlerin sınıf ortamında tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlamalarını ve öğretim süreçlerini bireysel farklılıkları gözetenek düzenlemelerini ifade eder. Dolayısıyla, dersin içeriğinde bilgi paketinde yer alan dil öğretim yöntemleri, öğrenme kuramlarının uygulanması ve materyal geliştirme konuları Bilgi İnşası Süreci boyutu; çocukların bireysel farklılıklarını gözetenek ders planlaması ve uygulaması ise Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İlkokuma ve Yazma Öğretimi zorunlu dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde; dil gelişimi yaklaşımları, dil gelişiminin aşamaları, temel dil becerileri, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi, süreci etkileyen faktörler, öğretim yöntemleri, program incelemesi, ses esaslı okuma-yazma öğretim yöntemi, örnek uygulamalar ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin ele alındığı görölmektedir. Bu yönüyle dersin, Banks’ın (2019) Bilgi İnşası Süreci ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, birinci haftada yer alan “Dil gelişim yaklaşımları” ve ikinci haftada yer alan “Dil gelişiminin aşamaları” konuları, Banks’ın Bilgi İnşası Süreci Boyutu ile ilişkilendirilebilir. Bu boyut, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerini, bu süreci hangi dilsel, bilişsel ve kültürel referans çerçevelerinin etkilediğini anlamalarını desteklemektedir. Öğretmen adayları, çocukların dil gelişim sürecini kültürel ve bireysel farklılıklar bağlamında ele alarak bilgiyi yeniden yapılandırma becerisi kazanırlar. Ayrıca, beşinci haftada yer alan “Okuma ve yazma sürecini etkileyen faktörler” konusunun İçerik Entegrasyonu Boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, farklı kültürel ve sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerine çoklu perspektiflerin dâhil edilmesini kapsamaktadır. Okuma-yazma sürecinde kültürel faktörlerin dikkate alınması, öğretim sürecinin her öğrenci için kapsayıcı ve erişilebilir olmasını sağlar. Dolayısıyla, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersinin; öğretmen adaylarının dil gelişimi ve öğretim süreçlerini çokkültürlü bir bakış açısıyla değerlendirmelerine, bilgiyi yapılandırmalarına ve öğretim süreçlerine farklı içerikleri entegre etmelerine olanak tanıdığı anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Hayat Bilgisi Öğretimi dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde; Anadolu Üniversitesi bilgi paketinde ders, Hayat Bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve önemi, öğretim programlarının tarihsel gelişimi, kavram, beceri ve değer öğretimi, eğitsel oyunlar, otantik öğrenme yaklaşımları ve araç-gereç kullanımı gibi konuları içermektedir. Bu içerikler, Banks’ın İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkilendirilebilir. Örneğin, dokuzuncu haftada yer alan “Hayat Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” içeriğinin “Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan değerlerin öğretimini bilir” kazanımının, İçerik Entegrasyonu Boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğretim sürecine farklı kültürlere, değerlere ve bakış açılarına yer verilmesini, öğrencilerin toplumsal çeşitliliği tanımlarını ve öğrenme içeriklerinde çokkültürlü örneklerin bütünleştirilmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla, Hayat Bilgisi dersinde değer öğretimi kapsamında öğrencilerin empati, saygı, adalet, sorumluluk gibi evrensel ve kültürel değerlere ilişkin farkındalık geliştirmesi; toplumsal farklılıkların eğitim içeriğine dâhil edilmesiyle ilişkili görülmektedir. Bu yönüyle, dersin içeriğinde yer alan değer öğretimi konusu Banks’ın İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Eğitiminde Çocukları Değerlendirme dersi, okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Dersin içeriğinde çocukları tanıma ve değerlendirme amaçları, yaklaşımları, temel ilkeleri ve süreç aşamaları; gözleme dayalı teknikler; oyun temelli değerlendirme; portfolyo değerlendirmesi; okul-aile iş birliği; ailelerle görüşme ve anket teknikleri; özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi ve formal değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. Ders içerikleri analiz edildiğinde, özellikle ikinci haftada yer alan “Okulöncesi Eğitimde Çocukları Tanıma ve Değerlendirme” konusunun Banks’ın Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bilgi İnşası Süreci boyutu, öğretmenlerin öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin nasıl inşa edilmesini etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olmalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler, öğretmen adaylarının çocukların farklı deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini analiz ederek bilgiyi yapılandırmaları bakımından Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında yer aldığı belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Fen Bilimleri Öğretimi I ve Matematik Öğretimi I dersleri ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Eğitim Yönetimi, Okul Öncesi Eğitim Programları, Erken Çocuklukta Fen Eğitimi ve Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi dersleri ile her iki programda yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinin içerik ve amaçlarının Banks'in (2004) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.11'de altıncı dönemde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan zorunlu derslerin amaç ve içerikleri sunulmaktadır. Önceki dönemlerle benzer olarak derslerin Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi analiz edilmiştir.

Tablo 4.11

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VI. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
Sınıf Yönetimi	S / OÖ	3 + 0 / 3	Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerini değerlendirme; öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenleri analiz etme; çokkültürlü sınıf ortamlarında destekleyici stratejiler geliştirme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Sosyal Bilgiler Öğretimi	SÖ	2 + 1	Kültürel miras eğitimi yoluyla farklı kültürel kimlikleri tanıtmak; toplumsal duyarlılık ve farklılıklara saygı geliştirme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	OÖ	2	Çocuk edebiyatı örnekleri. Türkiye'de ve dünyada çocuk edebiyatının gelişimi	1. İçerik Entegrasyonu
Program Geliştirme	OÖ	3	Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler, Sınıf yönetim süreçlerini etkileyen makro küresel ve ulusal değişkenler. Ülkenin demografik yapısı, çağ nüfusu ve eğitim örgüt sistemi	3. Önyargının Azaltılması, 4. Eşitlik Pedagojisi

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Sınıf Yönetimi dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde; sınıf yönetimine ilişkin temel kavramlar, sınıf yönetimini etkileyen toplumsal, psikolojik, küresel ve ulusal değişkenler, sınıf yönetimi kuramları ve modelleri, iletişim, motivasyon, grup etkileşimi, sınıfın fiziksel düzeni, davranış yönetimi, zaman kullanımı ve problem çözme

yaklaşımları gibi konuları kapsadığı görülmektedir. Bu içerikler, Banks'in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin, ikinci haftada yer alan "Sınıf yönetim süreçleriyle ilgili genel olgular ve kavramlar (Eğitim, Öğretim, Örgüt ve Yönetim, Eğitim ve Okul Yönetimi, Öğretim Liderliği)" konusu, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlarda eğitim yönetimi yaklaşımlarının ele alınması bakımından İçerik Entegrasyonu Boyutu ile ilişkilidir. Bu boyut, öğrencilerin farklı kültürlerden gelen yönetim anlayışlarını, değerleri ve eğitim modellerini tanımasını, öğretim sürecine çokkültürlü bakış açılarını entegre etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, dördüncü haftada yer alan "Sınıf Yönetimi Kuramları, Modelleri, Öğrenme Yaklaşımları ve Sınıf Yönetimi Tasarımı" konusunun Banks'in Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve kuramların farklı kültürel varsayımlar ve bakış açılarıyla nasıl biçimlendiğini analiz etmelerini ve bilgiyi eleştirel biçimde yeniden yapılandırmalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin kapsamı öğrencilerin sınıf yönetimini çok boyutlu, kültürlerarası bir perspektiften değerlendirmelerine olanak sağlamak ve onları demokratik, kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturma yönünde desteklemektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programında verilen Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin amaç ve içeriği analiz edildiğinde; sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı ve önemi, sosyal bilimlerle ilişkisi, öğretim programlarının tarihsel gelişimi, kültürel miras, güncel olaylar, okuryazarlık türleri, aile katılımı, ölçme-değerlendirme ve edebi metinlerin kullanımı gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda ders, Banks'in Bilgi İnşası Süreci ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin, sekizinci haftada yer alan "Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi" konusunun Banks'in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin farklı kültürlerin tarihsel deneyimlerinin ve kültürel miraslarının bilgi oluşumunu nasıl etkilediğini anlamalarını ve bilgiyi eleştirel biçimde yeniden yapılandırmalarını amaçlamaktadır. Böylece, öğrenciler yalnızca kendi kültürlerini değil, farklı toplulukların miraslarını da değerlendirerek çokkültürlü bir bakış açısı geliştirirler. Ayrıca, on birinci haftada yer alan "Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların kullanımı" konusunun İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğretim sürecine farklı kültürlerin, toplulukların ve bakış açılarının dâhil edilmesini öngörmektedir. Güncel olayların ele alınması, öğrencilerin toplumsal sorunlara çok yönlü bakabilmelerine, çeşitli kültürel perspektifleri tanımalarına ve demokratik değerlere dayalı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin; öğrencilerin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamları çokkültürlü bir anlayışla ele alarak bilgi üretmelerine ve öğrenme süreçlerine farklı kültürel içerikleri entegre etmelerine olanak tanıyan bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı dersi, çocuk edebiyatının önemi, çocukların yaşamında kitabın yeri ve önemi, çocuk dili, çocuk edebiyatı örnekleri, dil ve edebiyat zevkini kazandırma yöntem ve teknikleri, çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler, çocuk edebiyatının gelişimi, masal, öykü, şiir, tekerleme, bilmece ve parmak oyunları ile sınıf içi uygulama etkinliklerini kapsamaktadır. Ders içerikleri ve amaçları analiz edildiğinde, beşinci haftada yer alan “Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler” konusu, Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere ait örnekleri ve içerikleri öğretim sürecine dahil etmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı dersinde öğrenciler, “Türkiye’de ve dünyada çocuk edebiyatının gelişimini açıklayabilecek” ve “okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan yayınlarda bulunması gereken özellikleri tanıyabilecektir”. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan bu konu, farklı kültürel perspektiflerden örnekler kullanılarak İçerik Entegrasyonu boyutunun kapsamında yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Program Geliştirme dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde; program geliştirmede temel kavramlar, kuramsal temeller, süreçler, modeller, eğitim programı tasarısı hazırlama aşamaları, yeni yönelimler ve değerlendirme konularının ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle dersin, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle birinci haftada yer alan “Program Geliştirmede Temel Kavramlar” ve dördüncü haftada yer alan “Program Geliştirme Süreci” konuları Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkilendirilebilir. Bu boyut, öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde bilgiyi nasıl oluşturduklarını, hangi toplumsal, kültürel ve felsefi temellerin bilgi inşasını şekillendirdiğini sorgulamalarını kapsamaktadır. Böylece öğretmen adayları, eğitim programlarını eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek bilgiyi yeniden yapılandırma becerisi geliştirirler. Ayrıca dokuzuncu haftada yer alan “Eğitim Programı Tasarısı Hazırlama: İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi” konusu İçerik

Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyut, farklı kültürel, toplumsal ve bireysel bakış açılarını öğretim programının içeriğine dâhil etmeyi kapsamaktadır. Öğretmen adayları, farklı öğrenci gruplarının gereksinimlerini dikkate alarak içerik planlaması yapmayı öğrenirler. Dolayısıyla Program Geliştirme dersinin; öğretmen adaylarına, program tasarımında çokkültürlü bir anlayışla bilgi inşa etme, farklı kültürel ve toplumsal bakış açılarını bütünleştirerek içerik geliştirme becerisi kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Okul Deneyimi dersi, öğrencilerin eğitim ortamlarını, öğretmen ve çocukların günlük etkinliklerini, planlama süreçlerini, öğretim yöntemlerini ve okul-aile-toplum ilişkilerini gözlemlemelerini kapsamaktadır. Dersin içeriği, okul öncesi uygulamaları doğrudan deneyimleme ve mesleki becerileri geliştirme odaklıdır. Ancak, ders içerikleri ve kazanımlar incelendiğinde, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Önyargının Azaltılması, Eşitlikçi Pedagoji, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) açısından somut uygulamalara veya vurgulara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, dersin gözlem ve uygulama ağırlıklı yapısına rağmen, içeriklerin farklı kültürel perspektifleri veya öğrencilerin çokkültürlü deneyimlerini kapsayacak biçimde ne şekilde sistematik olarak yapılandırıldığı görülmemektedir. Bu nedenle, Okul Deneyimi dersinde çokkültürlülük boyutlarının uygulanması veya değerlendirilmesi net olarak değerlendirilememektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Fen Bilimleri Öğretimi II, Matematik Öğretimi II ve Türkçe Öğretimi dersleri ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Uygulamalar ve Erken Çocuklukta Yaratıcılık derslerinin içerik ve amaçlarının Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.12'de yedinci dönemde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan zorunlu derslerin amaç ve içerikleri sunulmaktadır. Tablo 4.12'de yer alan her bir dersin Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi ortaya konmuştur.

Tablo 4.12

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VII. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	SÖ	1 + 2	Fiziki etkinlikler ve oyunların öğretimi; farklı kültürlere ait oyun ve halk dansları örnekleri; öğrencilerin sosyalleşme ve gelişim becerilerini destekleme	1. İçerik Entegrasyonu
Okullarda Rehberlik	SÖ / OÖ	3 + 0 / 3	Çağdaş eğitim süreci, okulun insan yaşamındaki önemi, ruh sağlığı; tüm öğrencilere eşit ve destekleyici yaklaşım, toplumsal duyarlılık ve farklılıklara saygı kazandırmak	1. İçerik Entegrasyonu 3. Önyargının Azaltılması
Görsel Sanatlar Öğretimi	SÖ	1 + 2	Görsel sanatların öğretimine ilişkin kavramlar, teknikler ve uygulamalar; estetik gelişim ve kültürel ifade becerilerini destekleme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.12 de görüldüğü üzere, Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi zorunlu dersi kapsamında dokuzuncu haftada işlenen “Modern halk dansları ile ilgili örnekler” içeriği, farklı kültürlere ait dansların öğrencilerle paylaşılmasını ve kültürel çeşitliliğin sınıf ortamına entegre edildiğini göstermektedir. Bu durum, dersin İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu göstermektedir. Dersin genel kazanımları arasında öğrencilerin sosyalleşme ve estetik gelişim becerilerinin desteklenmesi yer almakta, dolayısıyla kültürel ifade ve çeşitlilik anlayışının pekiştirildiği düşünülmektedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Okullarda Rehberlik dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, çağdaş eğitim sürecinde okulun önemi, ruh sağlığı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireyi tanıma, mesleki rehberlik, rehberlik hizmet alanları ve teknikleri ile okul rehberlik programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi içeriklerinin Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, ikinci ve dördüncü haftalarda yer alan “Psikolojik danışma ve rehberliğin tanıtılması; rehberliğin anlamı, amacı ve temel ilkeleri” içeriğinin, Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, dersin sürecine farklı

kültürlerden örneklerin dâhil edilmesini ve öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca, beşinci ve yedinci haftalarda yer alan “Meslek seçimi ve mesleki rehberlik; rehberlik hizmet alanları ve bireyi tanıma hizmetleri” içeriği, Önyargının Azaltılması boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Önyargının Azaltılması boyutu, öğrencilerin ırksal tutumlarının özelliklerine ve bunların öğretim yöntemleri ve stratejiler ile materyaller aracılığıyla nasıl değiştirilebileceğini kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan rehberlik ilkeleri, bireyi tanıma ve mesleki rehberlik konuları bu boyutların kapsamında yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Görsel Sanatlar Öğretimi dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde sanat eğitimi, görsel sanatlar öğretim programı, öğrenme alanları, müze eğitimi ve çeşitli sanat tekniklerinin uygulamaları gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle dersin, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle ilk haftada ele alınan “Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimine genel bir bakış” ve ikinci haftada yer alan “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının amaç, ilke ve yapısal özellikleri” konuları Bilgi İnşası Süreci Boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu konular, öğrencilerin sanatı yalnızca teknik bir beceri olarak değil, aynı zamanda kültürel, tarihsel ve estetik bir bilgi alanı olarak anlamalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları, sanat yoluyla farklı kültürel anlatıları ve düşünme biçimlerini keşfederek bilgi üretme ve yeniden yapılandırma becerisi kazanırlar. Ayrıca üçüncü ve beşinci haftalarda ele alınan “Görsel sanat kültürü”, “Müze eğitimi” ve “Görsel sanatlarda biçimlendirme” konuları İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Bu boyut, farklı kültürlerden sanat eserlerinin, estetik değerlerin ve tarihsel bağlamların ders içeriğine dâhil edilmesini vurgulamaktadır. Bu sayede öğrencilerin, çokkültürlü bir bakış açısıyla sanatı anlamlandırdığı ve kültürel çeşitliliği öğrenme sürecine taşıdığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, Görsel Sanatlar Öğretimi dersi, öğretmen adaylarına sanat aracılığıyla kültürel çeşitliliği tanıma, farklı bakış açılarını bütünleştirerek bilgi inşa etme ve öğrenme ortamlarında çokkültürlü farkındalığı geliştirme becerisi kazandırmaya çalıştığı söylenebilir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması I dersi, öğrencilerin eğitim kurumlarında öğretim süreçlerini gözlemlemelerini ve uygulamalı olarak deneyimlemelerini kapsamaktadır. Bilgi paketinde dersin haftalık

içerikleri; okul müdürü ve öğretmenle tanışma, öğretmenin sınıf yönetimi yöntem ve tekniklerini gözlemleme, çocukların gözlemlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında etkinlik uygulamalarının birebir deneyimlenmesini içermektedir. Dersin içeriği, öğrencilerin öğretim süreçlerine doğrudan katılımını ve mesleki becerilerin geliştirilmesini amaçlamakta olup, gözlem ve uygulama ağırlıklıdır. Ancak, ders içerikleri ve kazanımlar incelendiğinde, Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Önyargının Azaltılması, Eşitlikçi Pedagoji, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) açısından somut uygulama veya vurgulara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, dersin doğrudan uygulama odaklı yapısına rağmen, içeriklerin farklı kültürel perspektifleri veya öğrencilerin çokkültürlü deneyimlerini kapsayacak biçimde sistematik olarak yapılandırıldığı söylenememektedir. Bu nedenle, Öğretmenlik Uygulaması Idersinde çokkültürlülük boyutlarının uygulanması veya değerlendirilmesi net olarak değerlendirilememektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında yer alan Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişki kurulamamıştır.

Tablo 4.13'te sekizinci dönemde Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan zorunlu derslerin amaç ve içerikleri sunulmaktadır. Aşağıdaki tabloda yer alan derslerin amaç ve içeriklerine ilişkin bulgular açıklanmış ve Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi analiz edilmiştir.

Tablo 4.13

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VIII. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları	SÖ	2 + 0	Farklı öğretim ortamları ve modelleri; bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim tasarımı	1. İçerik Entegrasyonu 5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı
Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları	OÖ	3	Türkiye'de ve dünyadaki erken çocukluk politikaları, ulusal ve uluslararası örnekleri inceleme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

[Tablo 4.13 (Devam) Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı VIII. Dönem Zorunlu Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

Kapsayıcı Dil Öğretimi	SÖ	2 + 1	Farklı anadil ve sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrenciler için kapsayıcı dil öğretimi; bireysel dil gelişimini destekleme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlik Pedagojisi
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi	SÖ	2 + 0	Farklı dinleri tanıtmak, kültürel çeşitliliğe saygı, kültürlerarası din eğitimi; saygı temelli etkileşim ortamı oluşturma	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	SÖ / OÖ	3 + 0 / 3	Özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirme; kapsayıcı, eşitlik temelli ve duyarlı öğretim becerilerini geliştirme	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlik Pedagojisi
Erken Çocukluk Eğitiminde Ailelerle İşbirliği	OÖ		Erken çocukluk döneminde ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimindeki rolü; aile katılımı, aile eğitimi ve okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik stratejiler	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları dersi, öğrencilerin farklı eğitim ortamlarını, bu ortamları etkileyen coğrafi, sosyal ve ekonomik etmenleri ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarını amaçlamaktadır. Dersin içerikleri ve öğrenme çıktıları incelendiğinde, özellikle ikinci ve altıncı haftalarda yer alan “Eğitime Etki Eden Coğrafi, Sosyal ve Ekonomik Faktörler”, “Türkiye’de Kırsal ve Dağınık Yerleşim Birimlerinde Eğitim Gereksinimlerini Karşılama Yolları”, “Taşımalı Eğitim: Taşımalı eğitimin avantajları ve dezavantajları” ve “Yatılı Bölge Okullarının Avantajları ve Dezavantajları” konularının, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu konular, öğretim sürecine farklı sosyo-ekonomik ve coğrafi bağlamlardan örneklerin dahil edilmesini içermektedir. Öğrenciler bu kapsamda, “eğitime etki eden coğrafi, sosyal ve ekonomik faktörlerin neler olduğunu bilir” ve “taşımali eğitim ile yatılı bölge okullarının avantajları ve dezavantajlarını açıklar” gibi çıktıları kazanmaktadır. Ayrıca, dersin 13. haftasında ele alınan “Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri ile Uzaktan Eğitim” içeriğinin, Banks’in Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyut, eğitim kurumlarının güçlendirici bir sosyal yapı oluşturmalarını ve öğrencilerin farklı öğrenme ortamları ile erişim olanaklarını anlamalarını kapsamaktadır. Öğrenciler

bu bağlamda, “evde ve hastanede eğitim hizmetleri ile uzaktan eğitimin özelliklerini bilir” ve bu ortamların eğitimdeki işlevini analiz edebilir. Dolayısıyla, İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları dersi, hem farklı sosyo-ekonomik ve coğrafi bağlamların ders içeriklerine dâhil edilmesiyle İçerik Entegrasyonu boyutunu, hem de alternatif eğitim ortamlarının işleyişi ve toplumla ilişkilerinin incelenmesiyle Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutunu destekler niteliktedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk politikaları, bu politikaların uygulanışı, erken çocukluk hizmetlerinin kapsam ve önemi, farklı erken çocukluk programlarının karşılaştırılması ve ulusal ile uluslararası örneklerin incelenmesi içeriklerinin Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, dokuzuncu ve 11. haftada yer alan “Farklı erken çocukluk programlarının gelişimi, amaçları ve kapsamı ile ilgili karşılaştırmalar yapma” içeriğinin Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. İçerik Entegrasyonu boyutu, dersin sürecine farklı kültürlerden örneklerin ve içeriklerin dâhil edilmesini ve öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca, 12-14. haftalarda yer alan “Erken çocukluk eğitimi politikaları kapsamına giren konularda ulusal ve uluslararası örnekleri inceleme” içeriği, Banks’in Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkilidir. Bilgi İnşası Süreci, öğrencilerin farklı politikalar ve uygulamalar bağlamında örtük kültürel varsayımları, referans çerçevelerini, bakış açılarını ve önyargıları anlamalarını, analiz etmelerini ve değerlendirmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan karşılaştırmalar ve ulusal/uluslararası örneklerin incelenmesi bu boyutların kapsamında yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Kapsayıcı Dil Öğretimi dersinin, kapsamı gereği çokkültürlülük, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerini temel alan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dersin amaç ve içeriği incelendiğinde; dil öğretiminde kapsayıcı yaklaşımlar, farklı dilsel ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik öğretim stratejileri, kültür unsurları ve teknolojinin dil öğretiminde kullanımı gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle dersin, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, ilk ve ikinci haftalarında yer alan “Kapsayıcı eğitime giriş” ve “Kapsayıcı eğitimle ilgili temel kavramlar” konuları, öğrencilerin kapsayıcı eğitim anlayışını

tanınmasını ve bu kavramları eğitim uygulamalarına aktarmasını hedeflediği için Eşitlik Pedagojisi Boyutu ile ilişkilendirilebilir. Bu boyut, öğretmen adaylarının tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit erişimini sağlamak için pedagojik yaklaşımlarını düzenlemelerini kapsamaktadır. Üçüncü ve dördüncü haftalarda ele alınan “Kapsayıcı dil öğretimi ve dil öğretimi ile ilgili temel kavramlar” ve “Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde temel ilkeler” konuları, Bilgi İnşası Süreci Boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Bu süreçte öğretmen adayları, dil öğretiminde farklı kuram, yöntem ve yaklaşımları kültürel bağlamda yorumlayarak, öğrenme ortamlarını öğrencilerin dilsel çeşitliliğini yansıtacak biçimde tasarlamayı öğrenirler. Beş, altı ve 12. haftalarda yer alan “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”, “Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ve “Kapsayıcı dil öğretiminde kültür unsuru” konuları ise İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkilidir. Bu boyut, farklı kültürel perspektifleri ve dilsel çeşitliliği öğretim içeriğine dâhil etmeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları, diller arası etkileşim ve kültürel aktarımın öğrenme üzerindeki etkilerini kavrayarak kapsayıcı içerikler geliştirme becerisi kazanırlar. Son olarak yedinci ve on birinci haftalar arasında ele alınan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğretimi gibi temel dil becerileri, her öğrencinin bireysel gereksinimlerine ve farklı öğrenme stillerine yanıt verecek biçimde düzenlendiğinde Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlik Pedagojisi boyutlarını desteklediği ifade edilebilir. Dolayısıyla Kapsayıcı Dil Öğretimi dersinin, öğretmen adaylarına çokkültürlü sınıf ortamlarında dil öğretimini eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda yapılandırma, farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek öğretim içeriğini bütünlleştirme ve anlamlı öğrenme deneyimleri tasarlama becerisi kazandırdığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi dersi, öğrencilere din, ahlak ve kültür kavramlarını çokkültürlü ve çoğulcu bir bakış açısıyla öğretmeyi amaçlamaktadır. Dersin içeriği incelendiğinde Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkilendiği görülmektedir. Örneğin, ikinci haftada yer alan “Dini ve ahlaki gelişim kuramları” konusu, farklı kültürlerdeki bireylerin ahlaki ve dini gelişim süreçlerini anlamayı kapsamaktadır. Dolayısıyla, farklı inanç ve kültür sistemlerinin bireylerin gelişimlerine etkilerinin karşılaştırmasının İçerik Entegrasyonu Boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda “Diğer dinlerin özelliklerini tanır” kazanımını desteklenmektedir. Ayrıca, üçüncü haftada ele

alınan “Kültür ve değer öğretimi” konusu da İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Bu içerik, din eğitiminin kültürle ve değerlerle ilişkisini vurgulayarak, öğretmen adaylarının farklı kültürel ve ahlaki değerleri öğretim sürecine dâhil etmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda “İlahi dinleri açıklayabilecektir” kazanımını desteklemektedir. Sekizinci haftada işlenen “Kültürlerarası din eğitimi” konusu, farklı dini gelenekler ve inanç sistemleri arasında köprü kurmayı, kültürlerarası anlayışı geliştirmeyi kapsamaktadır. Bu içeriğin, öğrencilerin “Dinin kaynağına ilişkin değişik görüşleri açıklar” kazanımını gerçekleştirmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Yedinci haftadaki “Avrupa ülkelerinde din eğitimi” konusu ise Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu içerik, öğrencilerin farklı ülkelerdeki din eğitimi modellerini karşılaştırarak kendi kültürel bağlamlarında din öğretimini eleştirel biçimde değerlendirmelerine olanak tanıdığı düşünülmektedir. Dokuzuncu haftada yer alan “Din eğitiminde yaklaşımlar” konusu da Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Bu haftada öğrencilerin, “İlahi dinleri açıklayabilecektir” kazanımıyla bağlantılı olarak farklı din anlayışlarının ortak yönlerini ve farklılıklarını analiz ederken bu boyut kapsamında din eğitiminde çoğulcu ve kapsayıcı bir bakış açısı kazandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi dersi, İçerik Entegrasyonu boyutu aracılığıyla farklı din, kültür ve değer sistemleri öğretim içeriğine dâhil edilirken; Bilgi İnşası Süreci boyutu sayesinde öğrencilere, din eğitimiyle ilgili bilgileri sorgulama, yeniden yapılandırma ve anlamlandırma fırsatı sağladığı düşünülmektedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temel kavramları, tarihçesi ve yasal dayanakları, özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi, davranışsal amaç yazımı, BEP ekibi ve rolleri, programın hazırlanması, uygulanması ve izlenmesi ile öğretimsel uyarlamalar içeriklerinin Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, beşinci ve altıncı haftalarda yer alan “Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi; var olan performans düzeyini belirleme” içeriğinin Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, dersin sürecine farklı kültürel ve bireysel özelliklerden örneklerin dâhil edilmesini ve öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca, dokuzuncu ve onuncu haftalarda yer alan “BEP’in

hazırlanması; ekip çalışması ve işbirliği” içeriği, Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkilidir. Bu boyut, öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımları, referans çerçevelerini ve bakış açılarını bilginin inşa edilme sürecinde nasıl etkilediğini anlamalarını ve değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, 12 ve 14. haftalarda yer alan “Özel eğitim ve destek hizmetler; öğretimsel uyarlamalar, programın uygulanması, gelişimin kaydedilmesi ve değerlendirilmesi” içeriği, Eşitlikçi Pedagoji boyutu ile ilişkilidir. Eşitlikçi Pedagoji, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit erişimini ve desteklenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi, BEP hazırlanması ve uygulanması konuları bu boyutların kapsamında yer almaktadır.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması II dersi, öğrencilerin eğitim kurumlarında ders planlama, etkinlik uygulama ve sınıf gözlemleri yoluyla öğretim süreçlerini deneyimlemelerini kapsamaktadır. Dersin haftalık içerikleri; okul müdürü ve öğretmenle tanışma, öğretmenin sınıf yönetimi yöntem ve tekniklerini gözleme, çocukların gözlemlenmesi, ders planları hazırlama ve uygulama, ayrıca öz değerlendirme raporu hazırlama ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesini içermektedir. Anadolu Üniversitesi bilgi paketinde yer alan ders içerikleri ve kazanımları incelendiğinde, Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Önyargının Azaltılması, Eşitlikçi Pedagoji, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) açısından doğrudan bir ilişki kurulamamıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocukluk Eğitiminde Ailelerle İş Birliği dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, erken çocukluk döneminde ailenin önemi, ailelerle ilgili farklı kuramlar ve modeller, farklı aile yapıları ve kültürlerde çocuklar ve ebeveynler, ebeveyn tutumları ve aile içi ilişkiler, ailelerin yaşadığı sorunlar, eğitimde ailelerle işbirliği, yasal temeller, profesyonel iletişim ve aile katılımının planlanması ile uygulanması, ailelerin eğitimi ve aileyi destekleyen kurumlar konularının Banks’in (2004) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, üçüncü haftada yer alan “Farklı Aile Yapılarında ve Kültürlerde Çocuklar ve Ebeveynler” içeriği, Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkilidir. Bu boyut, dersin sürecine farklı kültürel ve bireysel özelliklerden örneklerin dâhil edilmesini ve öğrencilerin çokkültürlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Benzer şekilde, onuncu haftada ele alınan “Dünyadan ve Türkiye’den Aile Katılımı Örnekleri” içeriği de

bu boyut kapsamında değerlendirilebilir. Buna ek olarak, dördüncü ve beşinci haftalarda yer alan “Ebeveyn Tutumları ve Aile İçi İlişkiler” ve “Ailelerin Yaşadıkları Farklı Sorunlar” içeriklerinin, Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğrencilerin ailelerin farklı kültürel ve sosyal geçmişlerinin, tutumlarının ve değerlerinin çocuk gelişimi ve eğitim süreçlerine etkisini analiz etmelerini, örtük varsayımları ve bakış açılarını araştırmalarını ve değerlendirmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan aile yapılarına ve kültürel çeşitliliğe ilişkin konular, İçerik Entegrasyonu boyutunun; aile tutumları, sorunları ve uygulama örnekleri ise Bilgi İnşası Süreci boyutunun kapsamında değerlendirilmektedir.

Türkiye’deki Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarına ilişkin zorunlu derslerin Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları doğrultusunda incelenmesi tamamlandıktan sonra, araştırmanın ikinci boyutunu oluşturan Fransa’daki Master 1. Derece Programı ele alınmıştır. Fransa programında dersler “zorunlu-seçmeli” biçiminde sınıflandırılmamakla birlikte, özellikle UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında öğrencilerin üç seçenektan birini tercih etme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle, program bütüncül olarak değerlendirilmiş; tüm ünitelerde yer alan derslerin amaç ve içerikleri Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Bu çerçevede, ilk olarak URCA INSPÉ Master 1. Derece I. Dönem Ders Programı Tablo 4.14’te sunulduğu şekliyle ele alınmış ve ilgili derslerin çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Tablo 4.14

URCA INSPÉ M1 I. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Bileşen Türü	Ders	Toplam Saat			İçerik Açıklaması	İlişkili Boyutlar
Ders Birimi UE*		CM*	TD*	TP*		
UE 1. Temel Bilgiler	Beden Eğitimi ve Öğretimi			10	Hareket temelli öğretim, oyunla öğrenme	4. Eşitlikçi Pedagoji
	Sanat Disiplini Eğitimi ve Öğretimi			10	Sanat eğitimi, bilgi yapısı	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
	Tarih-Coğrafyada Alan Eğitimi ve Öğretimi			10	Sosyal bilimlerde içerik-epistemoloji bağlantısı	1. İçerik Entegrasyonu
	Yurttaşlık Eğitimi ve Bilgisi ve Sağlık Eğitimi	6	6	8	Demokrasi, sürdürülebilir kalkınma, sağlık eğitimi, aktif yurttaşlık, insan hakları, öğrenci çeşitliliğine duyarlı öğretim. Uygulamalı çalışmalar ve SOPA entegrasyonu.	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji
UE 2. Disiplinlerarası Bilgiler	Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri	6	19		Laiklik, toplumsal cinsiyet eşitliği, öğrenci çeşitliliği, öğrenme eşitsizlikleri, sosyal ve bölgesel eşitsizlikler, etik sorumluluklar, pedagojik eşitlik	1. İçerik Entegrasyonu 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Eğitim Modelleri ve Düzenlemeler, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü		6	4	Öğretmen kimliği, sınıf içi duruş ve davranışı	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

[Tablo 4.14 (Devam) URCA INSPÉ M1 I. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

					4. Eşitlikçi Pedagoji	
	Eğitim Modelleri ve Düzenlemeler, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü	6	4	Öğretmen kimliği, sınıf içi duruş ve davranışı	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji	
UE 3. Mesleki Deneyim & Analiz	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi			Uygulamalı öğretmenlik deneyimlerinin değerlendirilmesi	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji	
	SOPA-Fransızca ve Matematikte Uygulama			Fransızca ve matematik öğretmenlik uygulaması	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji	
UE 5. Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan)	Uluslararası Öğretim	20	10	Karşılaştırmalı eğitim, kültürlerarası öğretmenlik becerileri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji	
	Kapsayıcı Okul	6	18	6	Özel gereksinimli bireylerle çalışmada pedagojik yaklaşımlar	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Okul Öncesinde Öğretim	5	9	16	Erken çocukluk eğitimi, gelişimsel pedagojiler	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji

Not*: Tablo içerisindeki ders bileşenleri aşağıdaki kısaltmalar ile gösterilmiştir: UE (Unité d'Enseignement): Ders Birimi, CM (Cours Magistral): Teorik Ders, TD (Travaux Dirigés): Uygulamalı/Örnek Çalışmalar, TP (Travaux Pratiques): Pratik Çalışmalar

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere, UE1 Temel Bilgiler ünitesini oluşturan Beden Eğitimi ve Öğretimi, Sanat Eğitimi ve Öğretimi, Tarih-Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi ve Yurttaşlık Eğitimi ve Bilgisi ve Sağlık Eğitimi derslerinin Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir.

Master 1. Derece Programında zorunlu dersler arasında yer alan Beden Eğitimi ve Öğretimi dersi, ilkokul düzeyinde beden eğitimi öğretimini anlamayı, bu alandaki didaktik yaklaşımları analiz etmeyi ve öğretmen adaylarını mesleki yeterlilikler doğrultusunda eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme konularında geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders kapsamında, beden eğitiminin okul programındaki yeri, öğretim-öğrenme modelleri, program analizi, öğrenme durumlarının tasarlanması, ders planlama ve oyun temelli öğrenme süreçleri ele alınmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, özellikle “öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak” ve “öğrenme durumlarını çeşitliliğe göre tasarlamak ve yürütmek” şeklindeki mesleki yeterlilik hedeflerinin, Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. Eşitlikçi Pedagoji boyutu, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin başarıya ulaşabilmesini desteklemeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda, ders kapsamında öğretmen adaylarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı öğretim ortamları tasarlamaları, kapsayıcı ve adil bir öğretim anlayışı geliştirmeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla, Beden Eğitimi ve Öğretimi dersi, öğretmen adaylarının her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarabilecek şekilde farklılıkları gözeterek öğretim stratejileri geliştirmelerine ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen uygulamalar tasarlamalarına olanak sağladığından, Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında zorunlu dersler arasında yer alan Sanat Eğitimi ve Öğretimi dersi, ilkokul düzeyinde sanatsal ve kültürel eğitime özgü kuramsal ilkeler ve uygulamalı yaklaşımlar konusunda bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Üniversiteden elde edilen ilgili ders dokümanında belirtilen amaç ve kazanımlar doğrultusunda, dersin bilgi kuramsal ve metodolojik bir yaklaşımı benimsediği; bu kapsamda öğrencilerin sanatsal eğitimin temel ilkelerini kavrayarak öğretim süreçlerinde uygulayabilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ders kapsamında özellikle duyuşsal boyut ve uygulama etkinliklerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, “farklı sanat dallarını bir araya getirerek bütüncül öğrenme

deneyimleri sunma”, “öğrencilerin duygularını, gözlemlerini ve deneyimlerini sanatsal üretim yoluyla ifade etme” gibi yönleriyle Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik Entegrasyonu boyutu, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin ve kültürel öğelerin öğrenme sürecine dâhil edilmesini, öğrencilerin çok yönlü bakış açıları geliştirmesini kapsamaktadır. Bilgi İnşası Süreci boyutu ise öğrencilerin sanat aracılığıyla elde ettikleri deneyimleri, gözlemleri ve kültürel unsurları analiz edip yeniden yapılandırarak anlamlı bilgiye dönüştürmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, Sanat Eğitimi ve Öğretimi dersi, öğrencilerin sanatı yalnızca bir ifade aracı olarak değil, aynı zamanda bilgi üretimi, yorumlama ve kültürel çeşitliliği anlamlandırma süreci olarak deneyimlemelerine olanak sağladığından, İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında zorunlu dersler arasında yer alan Tarih ve Coğrafya Alanı Eğitimi ve Öğretimi dersi, öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya öğretiminin disiplinler yapısını, kuramsal temellerini ve öğretim süreçlerini anlamalarını amaçlamaktadır. Ders kapsamında, tarih ve coğrafya disiplinlerinin özellikleri, bu alanlardaki bilimsel ve pedagojik gelişmelerin incelenmesi, belge temelli öğretim yaklaşımlarının tasarlanması ve uygulamaya dönük etkinliklerin geliştirilmesi ele alınmaktadır. Özellikle “Tarih ve coğrafya öğretimi için belge incelemeleri tasarlama: Fransız Devrimi örneği üzerinden” ifadesi, dersin somut bir tarihsel olaydan yola çıkarak disiplinler arası düşünmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. Bu kapsamda öğretmen adayları, Fransız Devrimi’nin farklı ülkelerdeki etkilerini belge temelli inceleyerek tarihsel olayların toplumsal, kültürel ve coğrafi boyutlarını ve etkilerini karşılaştırmalı biçimde analiz etmektedir. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, özellikle tarihsel bir olgunun farklı kültürel ve coğrafi bağlamlarda ele alınması, belgelerin çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesi ve tarih-coğrafya disiplinleri arasında bağlantı kurulmasının, Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. İçerik Entegrasyonu boyutu, öğrencilerin farklı kültürlerle, dönemlere ve bakış açılarına ait içerikleri bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluşturmasını ve disiplinler arası bir bakış açısı geliştirmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, Tarih ve Coğrafya Alanı Eğitim ve Öğretimi dersi, öğretmen adaylarının tarihsel olayların küresel etkilerini belge temelli olarak inceleyip karşılaştırmalarına, böylece tarih ve coğrafya arasındaki bağlantıları bütüncül biçimde kavramalarına olanak sağlayarak İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında zorunlu dersler arasında yer alan Yurttaşlık Eğitimi ve Bilgisi ve Sağlık Eğitimi dersi, ilkökul düzeyinde öğrencilerin ilk yardım, yurttaşlık, sağlık gibi farklı eğitim yaklaşımlarını öğrenmelerini, bu yaklaşımların temel kavramlarını ve pedagojik yöntemlerini anlamalarını amaçlamaktadır. Ders kapsamında, sağlık, yurttaşlık, sürdürülebilir kalkınma, medya ve imge gibi çeşitli konuların işlenmesi, öğrencilerin bu alanlardaki bilgi ve becerileri okul programları ve ortak yeterliklerle ilişkilendirerek anlamlandırmaları ve bu konuları ele almak için eğitsel ve pedagojik araçların kullanımı ele alınmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin “Cumhuriyet değerlerini öğrenmeleri ve aktarmaları”, “eğitim sisteminin temel ilkeleri” ve “okulun yasal çerçevesi doğrultusunda hareket etmeleri”, “sorumlu bir eğitimci olarak etik ilkelere uygun davranmaları”; “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamaları, uygulamaları ve yürütmeleri”; “öğrencilerin ilerlemelerini ve kazanımlarını değerlendirmeleri” gibi yeterliliklerin, Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Eşitlikçi Pedagoji boyutu, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını eşit şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır. Ders kapsamında öğretmen adaylarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı öğretim ortamları tasarlamaları, kapsayıcı ve adil bir öğretim anlayışı geliştirmeleri bu boyutla ilişkili görülmektedir. İçerik Entegrasyonu boyutu ise, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardan gelen bilgilerin ve değerlerin öğretim sürecine dâhil edilmesini ve öğrencilerin bu bilgileri anlamlı ve bütüncül bir biçimde öğrenmelerini sağlamayı kapsamaktadır. Dersin içeriğinde yer alan çeşitli eğitim konularının işlenmesi ve öğrencilerin farklı yaşam ve kültürel bağlamlardan örnekler üzerinden öğrenmelerini sağlama uygulamalarının, İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Yurttaşlık Eğitimi ve Bilgisi ve Sağlık Eğitimi dersi, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmelerine ve farklı içerikleri birleştirerek öğrencilerin çok boyutlu öğrenme deneyimleri edinmelerine olanak sağlaması yönünden Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programına ilişkin üniversiteden elde edilen ilgili program dokümanında, UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeyi ve ortak bir mesleki kültür oluşturmalarını desteklemeyi amaçladığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede; Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri, Eğitim

Modelleri, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü, Dijital Yeterlikler ve Yaşayan Diller: İngilizce gibi dersler yer almaktadır. Söz konusu dersler, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yetkinliklerini bütüncül bir biçimde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çerçevenin amaç ve içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin “Cumhuriyet değerlerini öğrenmeleri ve aktarmaları”, “eğitim sisteminin temel ilkeleri ve okulun yasal çerçevesi doğrultusunda hareket etmeleri”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamaları ve yürütmeleri”, “sorumlu bir eğitimci olarak etik ilkelere uygun davranmaları” gibi hedeflerin, Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Eşitlikçi Pedagoji boyutu, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını eşit şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı öğretim ortamları tasarlamaları ve kapsayıcı bir eğitim anlayışı geliştirmeleri bu boyutun kapsamında yer almaktadır. İçerik Entegrasyonu boyutu ise, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardan gelen bilgilerin ve değerlerin öğretim sürecine dâhil edilmesini ve öğrencilerin bu bilgileri anlamlı bir biçimde öğrenmelerini sağlamayı kapsamaktadır. İlgili dokümanda yer verilen bilgiler doğrultusunda, bu çerçeve kapsamında yer alan derslerin, öğretmen adaylarının farklı örnekler üzerinden öğrenmelerini ve içerikleri bütüncül bir biçimde öğretim planlarına entegre etmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, UE2 Disiplinler Arası Bilgiler çerçevesinde yer alan dersler, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmelerine ve farklı içerikleri birleştirerek öğrencilerin çok boyutlu öğrenme deneyimleri edinmelerine olanak sağladığından, Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Üniversiteden elde edilen ilgili program dokümanında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında Modeller, Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü, Dijital Yeterlikler ve Yaşayan Diller: İngilizce gibi derslerin yer aldığı görülmektedir. Program dokümanında bu çerçevenin, öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerini bütüncül bir biçimde geliştirmeye yönelik bir yapı sunduğu ifade edilmektedir. Çerçevenin amaç ve içeriklerine ilişkin açıklamalar incelendiğinde, öğrencilerin “Cumhuriyet değerlerini öğrenmeleri ve aktarmaları”, “eğitim sisteminin temel ilkeleri ve okulun yasal çerçevesi doğrultusunda hareket etmeleri”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamaları ve yürütmeleri” ve “sorumlu bir eğitimci olarak etik ilkelere uygun davranmaları” gibi hedeflerin vurgulandığı

anlaşılmaktadır. Bu hedefler dikkate alındığında, söz konusu çerçevenin Banks'ın (2004) Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkilendirilebileceği değerlendirilmektedir. Eşitlikçi Pedagoji boyutu, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını gözetenek tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarının desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çerçevede yer alan hedeflerin kapsayıcı bir öğretim yaklaşımıyla uyumlu olduğu söylenebilir. İçerik Entegrasyonu boyutu ise farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardan gelen bilgi ve örneklerin öğretim sürecine dâhil edilmesini kapsamaktadır. Program dokümanında yer alan açıklamalar, öğretmen adaylarının çeşitli içerikleri bir araya getirerek anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturma yönünde teşvik edildiğini göstermektedir. Bu nedenle, UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesinde yer alan derslerin amaç ve içeriklerinden hareketle, bu çerçevenin Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutları kapsamında değerlendirilebileceği söylenebilir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Pedagojik Modeller ve Düzenlemeler: Öğretmenin Mesleki Davranışları ve Tutumları zorunlu dersi, öğretmenlik mesleğinin dönüşen yapısını ve eğitimdeki güncel yaklaşımları ele alarak öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Üniversiteden elde edilen ilgili program dokümanına göre ders kapsamında, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, öğretmenler arası iş birliği, değerlendirme anlayışları, alternatif pedagojik yaklaşımlar ile öğretmenin sınıf içi bedensel ve sözlü ifadesi gibi temalar ele alınmaktadır. Belgede yer alan “eğitimsel yanıtların evrimi, öğretmen kolektifleri arasındaki iş birliğini gerektirir” ifadesi, öğretmenlerin birlikte öğrenme ve bilgi paylaşımı yoluyla mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamakta olup dersin Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı dokümanda yer alan “değerlendirme öğretmenlik mesleğinin önemli bir bileşenidir” ve “notun öğrencinin emeğini ve ilerlemesini yansıtmak için tek araç olmadığı kabul edilmektedir” ifadeleri ise dersin değerlendirme anlayışının Eşitlikçi Pedagoji Boyutu ile örtüştüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrenmeyi destekleyici ve kapsayıcı bir değerlendirme anlayışını temel almaktadır. Ayrıca programda yer alan “kız-erkek eşitliği meselesine özel bir dikkat gösterilecektir” ifadesi, dersin toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten bir çerçevede yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra dersin “alternatif pedagojik yaklaşımlar (örneğin iş birliğine dayalı öğrenme, açık öğretim)” başlığı altında, öğretmen adaylarının “tüm

öğrencilerin öğrenme başarısını destekleyecek öğretim düzenlemeleri geliştirmelerinin hedeflendiği” belirtilmektedir. Bu amaçlar, öğrenme eşitsizliklerini azaltmayı ve öğrenci çeşitliliğini dikkate alan öğretim uygulamalarını desteklemeyi hedeflemesi bakımından hem Eşitlikçi Pedagoji hem de Bilgi İnşası Boyutu ile ilişkilendirilebilir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan iki zorunlu ders olan Dijital Yeterlikler ve Yaşayan Diller: İngilizce derslerinin, öğretmen adaylarının dijital ve dilsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Üniversiteden elde edilen ilgili program dokümanına göre, Dijital Yeterlikler dersi, öğretmen adaylarının dijital kaynakları etkili ve bilinçli kullanmalarını sağlamak ve dijital araçların eğitim üzerindeki etkilerini fark etmelerini hedeflemektedir. Ders kapsamında bilgi arama ve değerlendirme, bilimsel ve güncel bilgi takibi, kurumsal iletişim ile sağlık, refah ve çevre konuları ele alınmaktadır. Ders belgelerinde çokkültürlülük veya eşitlikçi pedagojik uygulamalara doğrudan değinilmemekle birlikte, UE2 çerçevesinde öğretmen adaylarının dijital araçları eğitim süreçlerinde güvenli, etik ve pedagojik amaçlarla kullanmaları açısından dersin ilgili kapsamda değerlendirilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, dersin UE2’nin genel hedefleri çerçevesinde, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştiren, paylaşım ve iş birliğine dayalı bir eğitim anlayışını desteklediği ifade edilebilir. Yaşayan Diller: İngilizce dersi ise, öğretmen adaylarının B2 düzeyinde dil becerilerini geliştirmeye ve 2. Döngü (Cycle 2: 1., 2. ve 3. sınıfları kapsayan ilk öğrenim döngüsü) ile 3. Döngü (Cycle 3: 4., 5. ve 6. sınıfları kapsayan ikinci öğrenim döngüsü) programlarında yer alan kültürel temalar çerçevesinde çalışmalar yapmalarına odaklanmaktadır. Ders belgelerinde sözlü iletişim becerilerine öncelik verildiği belirtilmiş olup, dersin UE2 kapsamındaki yeri, öğretmen adaylarının farklı kültürel bağlamları ders planlarına entegre etme ve dil öğretiminde kapsayıcı yaklaşımları destekleme yönüyle değerlendirilebilir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz ünitesinde, bağlantılı iki ders olan Eğitim Yolculuğunun Desteklenmesi ve Fransızca ve Matematikte Uygulama dersleri, öğretmen adaylarının ilkökul düzeyinde eğitim uygulamalarını anlamalarını, sınıf ortamlarını planlama ve yönetme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Ders kapsamında, staj içeriğindeki etkinliklerin uygulanması, güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması, sınıfın hazırlanması ve öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınarak etkinliklerin farklılaştırılması üzerinde durulmaktadır.

Ayrıca, yansıtıcı analiz süreçleri aracılığıyla özel ihtiyaçları olan öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretim uygulamalarına yansıtılmasının sağlandığı anlaşılmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, özellikle “güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak”, “öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak” ve “öğrenme durumlarını çeşitliliğe göre tasarlamak ve yürütmek” gibi mesleki yeterlilik hedeflerinin Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını gözeterek kapsayıcı, adil ve eşitlikçi bir öğrenme ortamının sağlanmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda, ders kapsamında öğretmen adaylarının her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarabilecek şekilde farklılıkları gözeterek öğretim stratejileri geliştirmeleri ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren uygulamalar tasarlamalarının hedeflendiği görülmektedir.

Master 1. Derece Programında UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Kapsayıcı Okul dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, Banks’in (2019) üç boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Program dokümanında yer alan açıklamalarda dersin amacı, kapsayıcı okulun işleyişini ve önemini anlamak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim ortamları tasarlamak ve tüm öğrenciler için adil fırsatlar yaratmak olarak ifade edilmiştir. İçerikler, “öğrencilerin farklılıklarını ve özel eğitim gereksinimlerini dikkate almak”, “farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve uyarlanmış materyaller kullanmak” ve “oyun, farklı disiplinler ve pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla öğrenme süreçlerini desteklemek” olarak açıklanmaktadır. Dersin, özel gereksinimli ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim hakkını ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamaları içermesi Eşitlikçi Pedagoji boyutu ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, ders kapsamında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim planlamaları ve uygulamaları yapmaları beklenmektedir. Örneğin, öğrencilerin “özel eğitim gereksinimlerini belirleyip pedagojik ve didaktik yanıtlar geliştirmeleri” bu boyutla ilişkilidir. Ayrıca, dersin içeriğinde yer alan kapsayıcı eğitim ilkeleri, farklı kültürel, etnik ve bireysel özellikleri olan öğrenciler için uyarlanmış öğretim stratejileri ve materyaller, öğretmen adaylarının çeşitli kültürel ve bireysel örnekler sunmasına imkân tanınması İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkilidir. Örneğin, “kapsayıcı okulun sistem ve paydaşlar açısından gerektirdiği dönüşümleri anlamak” ve “ULIS (Unité Localisée pour l’Inclusion Scolaire- Yerleştirilmiş Okul İç Kapsayıcı Birimler), Segpa (Section d’Enseignement Général et

Professionnel Adapté-Uyarlanmış Genel ve Mesleki Öğretim Bölümleri), RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté-Öğrencilere Yönelik Uzman Yardım Ağları), UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants-Yeni Gelen Çok Dilli Öğrenciler İçin Pedagojik Birimler) gibi farklı eğitim düzenlemelerini uygulama ve analiz etme” ifadeleri bu boyutla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını analiz etmeleri, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve uygulamada kendi bilgi yapılarını oluşturmaları, Bilgiyi İnşası Süreci ile ilişkili bulunmuştur. Örneğin, öğrencilerin “öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemleyerek ihtiyaçlarını analiz etmeleri” ve “uyarlanmış eğitim düzenlemelerinin etkilerini değerlendirmeleri” bu süreci desteklemektedir. Dolayısıyla, Kapsayıcı Okul Seçeneği dersinin amaç ve içerikleri, öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları aracılığıyla fırsat eşitliği yaratmalarını, öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerini ve kendi profesyonel bilgi yapılarını geliştirmelerini sağlaması yönüyle Eşitlikçi Pedagoji, İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Master 1. Derece Programında UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Uluslararası Öğretim dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, bu seçmeli dersin doğrudan çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu ve Banks’ın İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili belgede dersin temel amacı “karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını, dünyanın farklı yerlerindeki okul sistemlerinin işleyişini anlamak ve öğrencilerin hibrit hareketlilik süreçlerini desteklemek” ifadesiyle açıkça belirtilmiştir. Bu ifade, öğrencilerin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini tanımasını ve karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirmesini amaçladığından, Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut kapsamında, öğrenciler, farklı eğitim modellerini analiz ederek kültürel bağlamların eğitime etkisini değerlendirerek kendi pedagojik anlayışlarını yeniden yapılandırma fırsatı bulmaktadırlar. Dersin içeriğinde yer alan “karşılaştırmalı eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme” ve “uluslararası kapsayıcılık” başlıkların, İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri ve kapsayıcı uygulamaların ele alınması, bu boyut kapsamında öğrencilerin çeşitli kültürel ve toplumsal bağlamlardaki eğitim yaklaşımlarını tanımasını sağlamaktadır. Bu durum, farklı kültürlerden gelen bilgilerin öğretim içeriğine dâhil edilmesini ve çokkültürlü bir perspektifin kazandırılmasını desteklemektedir. Ayrıca “kültürlerarasılık, gerektiğinde staj hazırlığı” içeriği,

dersin eşitlikçi pedagoji boyutuyla ilişkisini güçlendirmektedir. Öğrencilerin uluslararası ortamlarda staj yapmaya hazırlanması ve kültürlerarası yeterliklerinin geliştirilmesi, öğretim sürecinde farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerin eşit katılımını desteklemeye yönelik içerikler bu boyut kapsamında değerlendirilmektedir. Son olarak, dersin değerlendirme biçimi olan “projeye katılım ve ele alınan temalardan biri üzerine bir dosya hazırlanması” ifadesi, öğrencilerin aktif katılımını ve kültürlerarası farkındalığa dayalı bireysel üretimlerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, bilgi inşasının ve kişisel deneyimlerin öğrenme sürecine entegre edilmesi bakımından çokkültürlü eğitimin temel ilkeleriyle örtüşmektedir.

Master 1. Derece Programında UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Okul Öncesinde Öğretim dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Derse ilişkin bilginin yer aldığı belgede, okul öncesi öğretiminde mesleki yeterlilikleri geliştirmeyi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yöntemlerini uygulamayı ve öğretmen adaylarını pedagojik olarak donatmayı hedeflediği görülmüştür. Dersin içeriğinde yer alan “Montessori, Freinet, işbirlikçi pedagojiler, açık hava okulu” gibi alternatif pedagojilere yapılan vurgu, farklı eğitim anlayışlarının karşılaştırmalı biçimde ele alınmasına olanak tanımaktadır. Bu durum, farklı pedagojik yaklaşımlar, çeşitli kültürel ve eğitimsel bakış açılarından örnekler sunarak öğretim içeriğine entegre edilmesi bakımından İçerik Entegrasyonu boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bu farklı yaklaşımları uygulamalı etkinliklerle deneyimlemeleri ve kendi öğretim anlayışlarını şekillendirmeleri kapsamında, dersin Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Programda yer alan “Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak” ve “Okul öncesi öğrencilerine özgü didaktik ve pedagojik yaklaşımları, özellikle dil edinimi ve sayı kavramı alanlarında, etkili biçimde kullanmak” yeterliklerinin ise Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu hedefler, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyarak öğrenme fırsatlarına eşit erişim sağlamayı amaçlayarak bu boyut kapsamında yer almaktadır. Dolayısıyla, dersin hem içeriğinde hem de amaçlarında kültürel çeşitlilik, pedagojik farklılıkları tanıma ve kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma vurgularının yer alması nedeniyle Banks’in İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla doğrudan bağlantılı olduğu saptanmıştır.

Master 1. Derece Programında, UE1 Temel Bilgiler ünitesinde yer alan zorunlu dersler olan Fransızca Eğitimi ve Öğretimi, Matematik Eğitimi ve Öğretimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ve Öğretimi ile UE4 Araştırma İçinde ve Araştırma Yoluyla Eğitim ünitesinde yer alan zorunlu derslerden Araştırma Yoluyla Eğitim dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde, bu derslerin Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Master 1. Derece Programında, UE1 Temel Bilgiler ünitesinde yer alan zorunlu dersler olan Fransızcanın Eğitimi ve Öğretimi, Matematik Eğitimi ve Öğretimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ve Öğretimi ile UE4 Araştırma İçinde ve Araştırma Yoluyla Eğitim ünitesinde yer alan Araştırma Yoluyla Eğitim derslerinin içerik ve amaçları incelendiğinde, program dokümanlarında bu derslerin Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla doğrudan bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmacının 2024-2025 güz döneminde URCA INSPÉ'de değişim öğrencisi olarak katıldığı ders süreçlerinde yaptığı gözlemler, bazı derslerin uygulama aşamalarında çokkültürlü eğitime dolaylı biçimde katkı sunduğunu göstermektedir.

Nitekim Fransızcanın Eğitimi ve Öğretimi dersi, program dokümanları incelendiğinde çokkültürlü eğitim boyutlarıyla doğrudan ilişkilendirilememiştir. Bununla birlikte, araştırmacının öğrenci olarak katıldığı 2024-2025 güz dönemindeki ders sürecinde, farklı ülkelerden yazarların edebi eserlerinin incelendiği, bu eserlerin belirli temalar (örneğin “kadın”, “bahçe” gibi) çerçevesinde tartışıldığı ve öğrenciler tarafından kültürlerarası karşılaştırmalar içeren sunumlar yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum, dersin resmî içeriğinde doğrudan belirtilmemekle birlikte, uygulama sürecinde öğrencilerin kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası yorumlama becerilerini destekleyen öğrenme etkinliklerine yer verildiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, program dokümanlarında Araştırma Yoluyla Eğitim dersinin çokkültürlü eğitim boyutlarıyla doğrudan ilişkili olmadığı görülmektedir. Ancak araştırmacının 2024-2025 güz dönemindeki ders katılımı sırasında yapılan gözlemler, öğrencilerin eğitim alanında çeşitli temalar (örneğin kültürlerarası eğitim, kapsayıcı eğitim, eğitimde eşitlik gibi) üzerine araştırmalar yürüttükleri seminerlere katıldıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu seminerlerde farklı toplumsal ve kültürel bağlamlarda yürütülmüş çalışmaları inceledikleri ve kendi araştırma projelerini bu doğrultuda geliştirdikleri

gözlenmiştir. Bu yönüyle, dersin uygulama süreci öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık geliştirmesini destekleyen dolaylı bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır.

Ayrıca, araştırmacının öğrenci olarak katıldığı UE2 Disiplinlerarası Bilgiler kapsamında yer alan Yaşayan Diller: İngilizce dersinde, CRPE sınavına hazırlık amacıyla dinleme ve yazma çalışmaları yapılırken farklı ülkelerden seçilen figürlerin (örneğin Barack Obama gibi) örnek olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Dersin resmî içerik belgelerinde çokkültürlü eğitimle ilgili açık bir vurgu yer almamakla birlikte, uygulama sürecinde öğrencilerin farklı kültürel referanslara maruz kaldıkları ve dil çalışmalarını kültürel çeşitliliğe dayalı örnekler üzerinden yürüttükleri görülmüştür.

Master 1. Derece Programının birinci dönemine ilişkin derslerin amaç ve içerikleri Banks'in çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde incelendikten sonra, bu bölümde programın ikinci dönemine ait derslere geçilmiştir. İkinci dönemde yer alan dersler, benzer şekilde ilgili ünitelere göre sınıflandırılarak üniversiteden temin edilen program belgelerinde sunulan amaç ve içerikler doğrultusunda Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi bakımından Tablo 4.7'de değerlendirilmiştir.

Tablo 4.15

URCA INSPÉ M1 II. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Bileşen Türü	Ders	Toplam Saat			İçerik Açıklaması	İlişkili Boyutlar
Ders Bileşeni (UE)		CM	TD	TP		
UE 1. Temel Bilgiler	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ve Öğretimi			10	Hareket temelli öğretim, oyunla öğrenme	4. Eşitlikçi Pedagoji
	Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimleri ve Teknolojide Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi	2	8		Disiplinler arası öğretim yaklaşımı, sanat-sosyal-fen alanlarının bütünleştirilmesi	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
UE 2. Disiplinlerarası Bilgiler	Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri	6	19		Laiklik, etik değerler, toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal ve bölgesel eşitsizlikler temaları	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Eğitim Modelleri ve Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Davranışı		8	4	Öğretmen duruşu, sınıf yönetimi, öğretmen davranışlarının eğitsel etkileri	1. İçerik Entegrasyonu 3. Önyargının Azaltılması, 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Yabancı Dil: İngilizce	2	18		Yabancı dil öğretimi	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji

[Tablo 4.15 (Devam) URCA INSPÉ M1 II. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

UE 3. Mesleki Deneyim & Yansıtıcı Analiz	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi		2	Uygulamalı öğretmenlik deneyimlerinin değerlendirilmesi	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji	
	SOPA-Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi		16,5	Seçilen alana göre gözlem, uygulama ve analiz çalışmaları	2. Bilgi İnşası Süreci	
UE 5. Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan)	Uluslararası Öğretim	20	10	Çokdilli bir bağlamda öğrencilerle etkileşimleri anlamak, Fransız eğitim sistemini tanımak, Fransa’nın uluslararası çevresini ve yurt dışındaki eğitim politikasına ilişkin meseleleri kavramak.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci	
	Kapsayıcı Okul	4	22	4	Sosyal eşitsizlik, engellilik, yoksulluk ve dışlanmaya karşı duyarlı kapsayıcı eğitim uygulamaları	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlik Pedagojisi
	Okul Öncesinde Öğretim	8	8	14	Anaokulu düzeyinde pedagojik yaklaşımların ve didaktik uygulamaların derinlemesine incelenmesi; duygusal güvenlik, dil gelişimi, çokdillilik ve kültürel çeşitlilik konularına odaklı etkinlikler	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ve Öğretimi zorunlu dersinin, ilgili program belgelerinde, ilkokul düzeyinde beden eğitimi öğretiminin kuramsal ve uygulamalı temellerini ele alarak öğretmen adaylarının bu alandaki pedagojik ve kuramsal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Dersin genel hedefi, öğretmen adaylarının Beden Eğitimi’nin okul programındaki yerini, eğitimsel amaçlarını ve öğretim süreçlerini anlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda ders, öğrenme-öğretme modelleri, program analizi, öğretim durumlarının tasarımı, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi ve sınıf içi uygulama analizleri gibi temalar etrafında yapılandırılmıştır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, açıklamasında yer alan “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak” biçimindeki ifadenin, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu vurgu, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit şekilde katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Dersin içeriğinde yer verilen “Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan öğretim ve öğrenme durumları tasarlamak, uygulamak ve yürütmek.” yeterliliği, öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirmelerini ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları tasarlamalarını teşvik etmektedir. Dolayısıyla, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ve Öğretimi dersi, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan öğretim stratejileri geliştirmeyi ve tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını desteklemeyi hedeflemesi bakımından Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi zorunlu dersinin sanat disiplini, sanat eğitiminde kültürel boyutları ve yaratıcı süreçleri ele alarak öğretmen adaylarının bu alandaki pedagojik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin genel hedefi, öğretmen adaylarının sanat eğitiminin kültürel bağlamını, yaratıcı süreçleri ve disiplinler arası bağlantılarını anlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda ders, sanat eğitiminin kültürel referansları, yaratıcı süreçlerin analizi ve uygulamalı sanat etkinlikleri gibi temalar etrafında yapılandırılmıştır. Dersin açıklamasında ilgili belgede yer alan “Bu eğitim esas olarak sanat eğitiminin kültürel boyutuna ve yaratıcı süreçlere odaklanmaktadır” ifadesinin, Banks’in İçerik

Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu vurgu, öğretmen adaylarının sanat eğitiminde kültürel ve tarihsel bağlamları analiz etmelerini, farklı referansları birleştirerek anlamlı öğretim planları oluşturabilmelerini ve yaratıcı üretim süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Ders, öğrencilerin disiplinler arası perspektifler kazanmalarını ve kendi yorum ve üretimlerini geliştirmelerini teşvik ederek, öğretmen adaylarının bilgi inşası süreçlerine katkıda bulunmalarını desteklemektedir. Dolayısıyla, Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersi, sanat disiplini kapsamında içerik entegrasyonu ve bilgi inşası boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi zorunlu dersinin Tarih-Coğrafya disiplini, ilkökul düzeyinde tarih ve coğrafya öğretimini ele alarak öğretmen adaylarının bu alandaki eğitsel ve kuramsal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İlgili belgede dersin genel hedefi, öğretmen adaylarının öğrencilerin zaman ve mekân kavramlarını, tarih ve coğrafya bilgilerini anlamalarını ve öğretim süreçlerine entegre edebilmelerini sağlamak olarak belirtilmektedir. Bu doğrultuda ders, zaman ve mekân kavramlarıyla ilgili öğrenme durumları tasarlama, ders dizileri hazırlama, belge temelli etkinlikler planlama ve değerlendirme tasarlama gibi temalar etrafında yapılandırılmıştır. Dersin açıklamasında yer alan ““Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak C2 düzeyinde bir ders kitabından bir ders dizisi tasarlamak”, “ öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak C3 düzeyinde tarih veya coğrafya dersi için bir belge çalışmasını içeren detaylı bir ders saati tasarlamak” ve “ öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak C3 düzeyinde tarih veya coğrafya dersi için bir değerlendirme tasarlamak” ifadelerinin, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çeşitlilik vurgusu, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak öğretim ve değerlendirme planları hazırlamalarını ve tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit şekilde katılımını sağlamayı kapsamaktadır. Ders ayrıca, öğrencilerin tarih ve coğrafya bilgilerinin uygulamalı etkinlikler ve SOPA (Situation d’Observation et de Pratique Accompagnée-Gözlem ve Eşlik Edilmiş Uygulama Durumu) çerçevesinde analiz edilmesini sağlayarak, öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok

Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersi, Tarih-Coğrafya disiplini kapsamında Eşitlikçi Pedagoji boyutu ile değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi zorunlu dersinin fen ve teknoloji disiplini, ilkökul düzeyinde fen bilimleri ve teknoloji öğretiminin temel kavramlarını ve modellerini ele alarak öğretmen adaylarının bu alandaki kuramsal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin genel hedefi, öğretmen adaylarının fen bilimleri programındaki temel konuları, öğrenme hedeflerini ve öğretim süreçlerini anlamalarını sağlamaktır. Ders, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumları oluşturmak, uygulamak ve yönetmek” ifadesi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmelerinin Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dersin içeriğinde yer alan astronomi ve Dünya’nın aktiviteleri temaları üzerinden öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan öğretim durumları tasarlama yaklaşımı, öğretmen adaylarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim ortamları oluşturmalarını teşvik ettiği söylenebilir. Dolayısıyla, Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersi, fen ve teknoloji disiplini açısından, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan öğretim ve öğrenme stratejileri geliştirmeyi hedeflemesi bakımından Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında ikinci dönemde de benzer dersler yer almakta olup, çerçevenin genel yapısı ve amaçları birinci dönemde açıklandığı biçimde korunmaktadır. Bu dönemdeki dersler de öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeyi, eğitim sürecine bütüncül bir bakış kazandırmayı ve ortak bir mesleki kültür oluşturmalarını hedeflemektedir. Bu kapsamda yer alan derslerin amaç ve içerikleri incelendiğinde, birinci dönemde olduğu gibi Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu boyutlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına duyarlı öğretim ortamları tasarlamaları, farklı toplumsal ve kültürel bağlamlardan gelen bilgileri öğretim sürecine entegre etmeleri ve tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit şekilde erişimini sağlamaları

hedeflenmektedir. Dolayısıyla, UE2 çerçevesinin ikinci dönem uygulamaları da kapsayıcı, adil ve kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim anlayışını desteklemektedir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında ikinci dönemde de yer alan Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri dersi, birinci dönemde açıklanan içerik ve temalar doğrultusunda sürdürülmektedir. Ders, etik ve mesleki deontoloji, laiklik, eşitlik pedagojisi ve kapsayıcı eğitim anlayışları etrafında yapılandırılmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, ikinci dönemdeki uygulamalar da Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu, Önyargıların Azaltılması ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkisini koruyarak öğretmen adaylarının demokratik değerleri benimseyen, kültürel çeşitliliğe saygılı ve adil öğretim yaklaşımları geliştirmelerini desteklemektedir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Pedagojik Modeller ve Düzenlemeler; Öğretmenin Mesleki Davranışları ve Tutumları zorunlu dersi, ikinci dönemde de benzer içerik ve amaçlar doğrultusunda sürdürülmektedir. Ders, öğretmenlik mesleğinin dönüşen yapısını, eğitimdeki güncel yaklaşımları ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pedagojik düzenlemeleri ele almaya devam etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenler arası iş birliği, alternatif pedagojik yaklaşımlar, değerlendirme anlayışları ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temalar yeniden ele alınarak derinleştirilmektedir. Bu doğrultuda, ikinci dönemdeki uygulamalar da Banks'in (2019) Eşitlikçi Pedagoji ve Bilgi İnşası boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme toplulukları içinde aktif bilgi üreticisi olmaları, kapsayıcı öğretim düzenlemeleri geliştirmeleri ve farklılıkları gözetken değerlendirme anlayışlarını benimsemeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla ders, ikinci dönemde de öğretmenlik mesleğini kültürel çeşitliliğe ve eşitlik ilkesine duyarlı bir temelde ele alarak, çokkültürlü eğitimi destekleyen bir yapı sergilemektedir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Dijital Yeterlikler zorunlu dersi, öğretmen adaylarının dijital ortamda kimlik ve bilgi yönetimi konularında farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır. Ders kapsamında kişisel veriler, profesyonel kimlik ve özel yaşam dengesi, fikri mülkiyet hakları ve çevrim içi içerik üretimi gibi temalar ele alınmaktadır. Belgede çokkültürlülükle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir vurgu yer almamakla birlikte, dersin UE 2 Disiplinler Arası

Bilgiler çerçevesi içinde konumlanması, bu çerçevenin genel amaç ve yeterlilikleri doğrultusunda yapılandırıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, dersin öğretmen adaylarının dijital ortamlarda etik, sorumlu ve kapsayıcı bir duruş geliştirmelerine; mesleki kimliklerini çağdaş eğitim ilkeleriyle uyumlu biçimde inşa etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Master 1. Derece Programında UE2 Disiplinlerarası Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan İngilizce zorunlu dersi, yabancı dil öğretiminin kuramsal ve uygulamalı temellerine odaklanarak öğretmen adaylarının dil öğretiminde mesleki yeterlilik kazanmalarını hedeflemektedir. Ders kapsamında, üç eğitim kademesinde yabancı dil öğretiminin özellikleri, öğretim sürecinde kullanılacak eğitsel materyallerin analizi ve tasarımı, eylem odaklı öğretim yaklaşımı doğrultusunda ders planı hazırlama, kültürel farkındalık geliştirme ve dijital araçların yabancı dil öğretiminde entegrasyonu gibi temalar ele alınmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, ilgili belgedeki ders içeriğinde yer alan “hedef dilin konuşulduğu bölgenin kültürel özelliklerine duyarlılık kazandırma” ifadesinin, Banks’in Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dersin, öğretmen adaylarının dil öğretimini yalnızca dilsel becerilerle sınırlı tutmayıp, kültürel bağlamı da dikkate alarak öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına ve bilgiyi çokkültürlü bir perspektiften yapılandırmalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla İngilizce dersinin, yabancı dil öğretimini kültürel çeşitlilik ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde ele alarak, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığını ve bilgi inşası becerilerini geliştirmesi bakımından Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Master 1. Derece Programında UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz ünitesinde yer alan, önceki dönemde Fransızca ve Matematikte Uygulama olarak verilen ders, bu dönemde Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi olarak uygulanmaktadır. Dersin amaç ve içerikleri, her iki dönemde de öğretmen adaylarının ilkökul düzeyinde eğitim uygulamalarını anlamalarını ve sınıf ortamlarını etkili biçimde planlama ve yönetme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ders kapsamında özellikle “güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak”, “öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak” ve “öğrenme durumlarını çeşitliliğe göre tasarlamak ve yürütmek” gibi mesleki yeterlilikler, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkilidir. Uygulama sürecinde

öğretmen adayları, farklı disiplinlerde etkinlikler gerçekleştirerek öğrencilerin bireysel ve kültürel çeşitliliğini gözeterek öğretim stratejilerini deneyimlemektedir. Bu sayede kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturma, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlemeleri geliştirme ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen uygulamalar tasarlama becerilerini geliştirmektedirler.

Master 1. Derece Programında yer alan UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Kapsayıcı Okul seçmeli dersi, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışını kavramalarını ve ilkokuldan lise düzeyine kadar tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit katılımını destekleyecek yeterlilikler kazanmalarını amaçlamaktadır. Ders içeriğinde okulda eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların önlenmesi, sosyal ve bölgesel dezavantajların öğrenme üzerindeki etkileri, özel eğitim gereksinimleri ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar Banks'in birçok boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ders içerikleri analiz edildiğinde, örneğin, belgede yer alan "Okul kapsayıcı bir okul olmalı ve okul başarıları ile eğitimde sosyal ve bölgesel eşitsizliklerle mücadele etmelidir" ifadesinin İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik Entegrasyonu, öğretmenlerin eğitim sürecinde farklı sosyal ve kültürel bağlamlardan gelen bilgileri öğretim planlarına dâhil ederek öğrencilerin bu bilgileri anlamlı biçimde öğrenmelerini sağlamalarını kapsamaktadır. Buna ek olarak, "Uluslararası bakışla okulda kapsayıcılık" ve "Karşılaştırmalı eğitim alanında bazı örneklerin incelenmesi" içeriği, Bilgi İnşası Süreci boyutunu kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adayları, farklı ülkelerdeki kapsayıcı eğitim uygulamalarını inceleyerek, bilgiyi yalnızca almak yerine, analiz ve tartışma yoluyla yapılandırmaktadır. Dersin odaklandığı "Sosyal yoksulluk ve okul başarıları" ile "Okul kapsayıcılığı: eşitsizlik ve ayrımcılıkla mücadele projesi" alt başlıkları, Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda öğretmen adayları, öğrencilerin bireysel, kültürel, sosyoekonomik ve özel eğitim gereksinimlerini dikkate alarak kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlamakta ve toplumsal cinsiyet, sınıf, yaş veya engellilik gibi farklılıklardan kaynaklanan önyargıları fark ederek azaltmayı hedeflemektedir. Örneğin, "Kapsayıcılık, 'normal bir ortam' anlayışının dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan öğrenciler yaratması anlamına gelir; normalleştirilmiş alanlarda nasıl uyarlamalar yapılabilir?" içeriği, öğretmen adaylarının farklılıkları gözeterek öğretim uyarlamaları yapmasını ve önyargı farkındalığını geliştirmesini desteklemektedir. Ders, araştırma temelli öğrenme, vaka analizleri, grup

alışmaları ve sunumlar aracılığıyla uygulamalı bir şekilde yürütülmektedir. Bu süreçler, ğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik, bakış açısı farklılığı ve kapsayıcı pedagojik stratejiler geliştirme becerilerini doğrudan desteklemektedir. Dolayısıyla, Kapsayıcı Okul seçmeli dersi, öğrencilerin farklılıkları gözetten, kapsayıcı ve adil ğretim stratejileri geliştirmelerini teşvik etmesi bakımından Banks'in İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji ve önyargının Azaltılması boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Uluslararası ğretim dersi, ğretmen adaylarının çokdilli ortamlarda öğrencilerle etkileşimlerini anlamalarını ve Fransız eğitim sistemini uluslararası bağlamda kavramalarını amaçlamaktadır. Dersin içeriğinde, ğretmen adaylarının uluslararası eğitim ortamlarını tanınması, farklı dil ve kültürlerden gelen öğrencilerle etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmesi ve Fransa'nın yurtdışındaki eğitim politikalarının hedef ve uygulamalarını anlaması gibi içeriklerin Banks'in birçok boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dersin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, örneğin, "ğrencilere çokdilli bir bağlamda etkileşim kurmayı anlamak" ifadesinin Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bilgi İnşası Süreci, ğretmenlerin öğrencilerin farklı dilsel, kültürel ve sosyal geçmişlerini dikkate alarak bilgi üretmelerini, analiz etmelerini ve anlamlı bir şekilde yapılandırmalarını kapsamaktadır. Bu kapsamda ğretmen adayları, uluslararası bağlamda ğrenci çeşitliliğini gz önünde bulundurarak ğretim süreçlerini planlamakta ve uygulamaktadır. Buna ek olarak, dersin "Fransız eğitim sistemini ve uluslararası çevreyi kavramak" hedefinin, İçerik Entegrasyonu boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik Entegrasyonu boyutu, öğretmenlerin farklı kültürel ve toplumsal bağamlardan gelen bilgileri ğretim süreçlerine dahil ederek öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamalarını kapsamaktadır. Ders kapsamında, uluslararası eğitim ortamlarının yapısı ve politikaları, ğretmen adaylarının kendi ğretim uygulamalarına entegre edebileceği örnekler ve analizler sunulmaktadır. Ayrıca, ders kapsamında sunulan CAPEFE (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement du Français à l'Étranger) sertifikasyonuna yönelik çalışmalar, öğrencilerin uluslararası ğretim yeterliliklerini pekiştirmelerini ve farklı kültürel bağamlarda ğretim stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir. CAPEFE, Fransa dışında Fransızca ğretimi yapmak isteyen öğretmenler için verilen pedagojik yeterlilik sertifikasıdır. Dolayısıyla, Uluslararası

Öğretim dersi, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği dikkate alarak bilgi üretmeleri ve farklı içerikleri öğretim süreçlerine entegre etmeleri bakımından Banks'in Bilgi İnşası Süreci ve İçerik Entegrasyonu boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan üç seçmeli dersten biri olan Okul Öncesi Eğitim dersi, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını anlamalarını ve öğrenme ortamlarını bu ihtiyaçlara göre yapılandırmalarını amaçlamaktadır. Ders, çocukların duygusal güvenliği, benlik saygısı, duygu farkındalığı, dil gelişimi ve kimlik inşası, dilsel ve kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık gibi konuları kapsamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, özellikle “Dil gelişiminin desteklenmesi ve kimlik inşasında dilin rolü” ve “Dilsel ve kültürel çeşitliliğe farkındalık” içeriklerinin İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İçerik Entegrasyonu, öğretmenlerin farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen bilgileri öğretim süreçlerine dahil ederek öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamalarını kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları, çokdilli ve çokkültürlü sınıf ortamlarında çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek öğretim stratejilerini planlamaktadır. Buna ek olarak, dersin “Çocukların dil gelişimi, kimlik inşası ve çokkültürlü farkındalık üzerine çalışmalar” yaklaşımı, Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Eşitlikçi Pedagoji, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel, kültürel ve dilsel farklılıklarını dikkate alarak kapsayıcı ve adil öğrenme ortamları oluşturmasını kapsamaktadır. Ders kapsamında, öğretmen adayları farklı dil ve kültürel geçmişlerden gelen çocukların öğrenme fırsatlarını eşit şekilde destekleyecek etkinlikler tasarlamakta ve uygulamaktadır. Ders uygulamaları; INSPÉ ve PEMF (Professeur des Écoles Maître Formateur) öğretmenlerinin ortak dersleri, sınıf gözlemleri, etkinlik analizleri ve çeşitli öğretim materyallerinin sunumunu içermekte olup, öğretmen adaylarının çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini planlamalarına ve uygulamalarına olanak tanımaktadır. PEMF, Fransa eğitimi bağlamında ilköğretim öğretmeni olarak görev yapan ve aynı zamanda öğretmen adaylarını eğitmek/stajyer öğretmenleri takip etmekle sorumlu bir formatör öğretmendir. Dolayısıyla, Okul Öncesi Eğitim seçmeli dersi, öğretmen adaylarının öğrencilerin farklı dil ve kültürel geçmişlerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini yapılandırmaları ve kapsayıcı eğitim stratejileri geliştirmeleri bakımından Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Eşitlikçi Pedagoji boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgi ünitesinde yer alan Fransızcanın Eğitimi ve Öğretimi ile Matematik Eğitimi ve Öğretimi derslerinin, ayrıca UE4 Araştırma Yoluyla Eğitim ünitesinde zorunlu dersler arasında bulunan Araştırma Yoluyla Eğitim dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde, bu derslerin Banks'in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bu bölümde, Master 1. Derece Programının üçüncü döneme ait dersleri incelenmektedir. İnceleme, üniversiteden elde edilen program belgelerinde yer alan ders içerikleri ve amaçları doğrultusunda Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 4.16).



Tablo 4.16*URCA INSPÉ M1. Programı III. Dönem Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi*

Bileşen Türü	Ders/Alan	Topla m Saat			İçerik Açıklaması	Boyutlarla İlişkileri
Ders Bileşeni (UE)		CM	TD	TP		
UE 1. Temel Bilgiler	Beden Eğitimi ve Öğretimi			12	Hareket temelli öğretim, oyunla öğrenme	4. Eşitlikçi Pedagoji
	Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimleri ve Teknolojide Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi			10	Sanat, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Eğitimi alanlarında eğitsel derinleşme; CRPE sınavına hazırlık, öğretim dizileri tasarlama ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi. Temel içerikler: Devrim ve Cumhuriyet dönemi, savaşlar ve AB; coğrafyada yaşam mekânları, Cumhuriyet değerleri ve vatandaşlık bilinci.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Kapsayıcı Bir Okul İçin Okulun Paydaşlarıyla Çalışma	3	7	10	Kapsayıcı eğitim perspektifiyle, okul dışı paydaşlarla işbirliği kurularak proje geliştirme. Öğrenciler, aileler ve toplumla ortak proje tasarımı yaparak çok paydaşlı eğitim uygulamalarına katılır. Proje temelli öğrenme ile sahaya dayalı deneyim geliştirme hedeflenmekte.	4. Eşitlikçi Pedagoji 5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı
UE 2. Disiplinlerarası Bilgiler	Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri	6	19		Etik, deontoloji, laiklik, eşitlik pedagojisi; Cumhuriyet değerleri, farklılıklara saygı, okul sistemine tarihsel-sosyolojik yaklaşım	1. İçerik Entegrasyonu 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji

[Tablo 4.16 (Devam) URCA INSPÉ M1. Programı III. Dönem Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

	Eğitim Modelleri ve Öğretmenin Mesleki Duruşu ve Rolü: Duruş ve Ses		12	İş birliğine dayalı öğretim, pedagojik duruş, beden ve ses kullanımı, alternatif pedagojiler, değerlendirme çeşitliliği	2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlik Pedagojisi
	Dijital Eğitim Materyali Üretimi	2	8	Dijital okuryazarlık, teknolojiyle etkileşim	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Dil Öğretimi: İngilizce (ING)		10	Yabancı dil öğretimi	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji
UE 3. Mesleki Deneyim & Yansıtıcı Analiz	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi		2	Uygulamalı öğretmenlik deneyimlerinin değerlendirilmesi	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri		9	Süreç temelli değerlendirme, öğretmen yeterliliklerinin uzun süreli takibi	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi-İngilizce		9	Dil öğretiminin değerlendirilmesi, yansıtıcı öğrenme analizleri	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlik Pedagojisi
UE 5. Mesleki Derinleşme ve Uygulama	Uluslararası Öğretim	14	6	Çokdilli bir bağlamda öğrencilerle etkileşimleri anlamak ve Fransız eğitim sistemini tanımak, uluslararası ortamı ve Fransa'nın yurtdışındaki eğitim politikasının zorluklarını anlamak.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji

[Tablo 4.16 (Devam) URCA INSPÉ M1. Programı III. Dönem Derslerinin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

Kapsayıcı Okul	4	10	6	Kapsayıcı okulun sorunlarını ve işleyişini anlamak ve tüm öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını sağlamak için gereken becerileri geliştirmek; Bir ekip içinde işbirliği yapmak; Eğitim topluluğunun eylemine katkıda bulunmak; Öğrenci velileriyle işbirliği yapmak; Okul ortaklarıyla işbirliği yapmak	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
Okul Öncesinde Öğretim	2 ya da 10	18 ya da 10		Erken çocukluk eğitimi, Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanımak; Anaokulu öğrencilerinin, özellikle dil edinimi ve sayılar alanlarında, özel didaktik ve pedagojik yaklaşımlarına hakim olmak.	1. İçerik Entegrasyonu 4. Eşitlikçi Pedagoji

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Beden Eğitimi ve Öğretimi dersi, üçüncü dönemde, önceki iki dönemde kazandırılan pedagojik ve eğitsel temeller üzerine inşa edilerek okul öncesi ve ilkokul düzeyinde beden eğitimi öğretimini anlamayı, öğretim-öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders belgelerinde, önceki dönemlerde ders kapsamında, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirme, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun etkinlikler tasarlama ve uygulama hedefleri öne çıkmakta idi. Üçüncü dönemde de bu hedefler sürdürülerek öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri, öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını gözeterek uygulamalar üzerinden pekiştirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ders Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir ve öğretmen adaylarının tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit şekilde katılımını sağlayacak kapsayıcı bir öğretim anlayışı geliştirmelerini desteklediği söylenebilir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersinin Sanat disiplini, sanat eğitiminde eğitsel ve mesleki yaklaşımı ön plana çıkararak öğretmen adaylarının bu alandaki pedagojik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin genel hedefi, öğretmen adaylarının sanat eğitiminin kültürel ve yaratıcı boyutlarını anlamalarını ve sınıf ortamına entegre edebilmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda ders, sanat uygulaması ve sanat kültürü olmak üzere iki ana eksen etrafında yapılandırılmıştır ve bu eksenler birbirleriyle ilişkilendirilerek sınıf içi durumlarla mümkün olduğunca yakın bir bağ kurulması hedeflenmektedir. Ders, öğretmen adaylarının sanat ve pedagojik uygulamaları üzerine reflektif geri bildirimler almasını sağlayacak etkinlikleri de içermektedir. Dersin açıklamasında yer alan “Bu eğitim esas olarak eğitsel ve mesleki bir yaklaşımı temel almakta, sanat uygulaması ve sanat kültürü eksenlerini sınıf durumları ile ilişkilendirerek yapılandırmaktadır; ayrıca öğretmen adaylarının sanat ve pedagojik uygulamalar üzerine yansıtıcı geri bildirimler almasını sağlamaktadır” ifadesinin, Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu vurgu, öğretmen adaylarının sanat eğitimi çerçevesinde kültürel ve yaratıcı süreçleri analiz etmelerini, farklı referansları birleştirerek anlamlı öğretim planları oluşturmalarını ve uygulamalı süreçlere aktif olarak katılmalarını kapsamaktadır.

Ders, öğrencilerin disiplinler arası bakış açısı kazanmalarını ve kendi yorum ve üretimlerini geliştirmelerini teşvik ederek öğretmen adaylarının bilgi inşası süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimleri ve Teknolojide Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersi, bu dönemde Sanat disiplini kapsamında, öğretmen adaylarının kültürel ve yaratıcı boyutları sınıf ortamına entegre etmelerini desteklemesi bakımından İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersinin Tarih-Coğrafya disiplini, ilkökul düzeyinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi öğretimini derinleştirerek öğretmen adaylarının bu alandaki pedagojik ve didaktik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin içeriğinde, Devrim ve İmparatorluk Dönemi, Cumhuriyet Dönemi, Fransa: Dünya Savaşlarından Avrupa Birliği'ne üniteleri çerçevesinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgilerini öğretim süreçlerine entegre etme, ders dizileri ve öğretim saatleri planlama, belge temelli etkinlikler geliştirme ve öğrenme süreçlerini değerlendirme konuları yer almaktadır. Ders içerikleri analiz edildiğinde, özellikle belirlenen tarih ve vatandaşlık ünitelerinin Banks'in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, bu ünitelerin "Cumhuriyet'in değerlerini edinmek ve paylaşmak" kazanımının bu boyutlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında, öğretmen adayları; farklı tarihsel olaylar, sosyal bağlamlar ve vatandaşlık değerleri arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak öğretim planları geliştirmektedir. Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında ise öğretmen adayları; öğrencilerin geçmiş deneyimlerini, kültürel ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak tarih ve vatandaşlık bilgisini analiz etmelerine, yorumlamalarına ve yapılandırılmış ders etkinlikleriyle aktarmalarına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersi, Tarih-Coğrafya disiplini kapsamında öğretmen adaylarının tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgilerini öğrencilerin farklı deneyimlerine uygun şekilde öğretmelerini ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlaması bakımından İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersinin fen ve teknoloji disiplini, önceki dönemde olduğu gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri ve teknoloji öğretiminin temel kavramlarını ve modellerini ele alarak öğretmen adaylarının bu alandaki kuramsal ve eğitsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin bu dönemdeki içeriğinde, teknik nesneler ve bedensel hareketler temaları ele alınmakta, bu temalar aracılığıyla öğretmen adaylarının fen öğretiminde disiplinler arası bir bakış açısı kazanmaları ve öğrencilerin öğrenme çeşitliliğini dikkate alan öğretim durumları tasarlamaları hedeflenmektedir. Dersin içeriğinde yer alan “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını oluşturmak, uygulamak ve yürütmek” yeterliliğinin, Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Eşitlikçi Pedagoji boyutu, öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenme sürecine eşit şekilde katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, bu dönemdeki fen ve teknoloji disiplini dersi, öğretmen adaylarının fen öğretiminde farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı, kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmelerini hedeflemesi bakımından, önceki dönemle paralel biçimde Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Kapsayıcı Bir Okul için Okulun Paydaşlarıyla Çalışma zorunlu dersi, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında okul topluluğunun tüm paydaşlarıyla iş birliği yapma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İlgili belgede yer alan dersin içeriğinde, öğretmen adaylarının proje temelli bir yaklaşımla okul içi ve dışı paydaşlarla ortak çalışmalar yürütmeleri, yerel kurumlarla iş birliği içinde kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlamaları ve okulun sosyal bütünleşmesini desteklemeleri hedeflenmektedir. Bu yönüyle dersin amaç ve içeriklerinin, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dersin amaçları arasında ilgili belgede yer alan “okul ortaklarıyla bağlantılı bir proje yaklaşımı oluşturmak” ifadesi, öğretmen adaylarının okulun sosyal yapısına bütüncül bir bakış geliştirerek farklı sosyo-kültürel geçmişlerden gelen bireylerle iş birliği içinde kapsayıcı uygulamalar üretmelerini hedeflemektedir. Bu durum, Eşitlikçi Pedagoji Boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eşitlikçi Pedagoji, öğretim uygulamalarının öğrencilerin bireysel, kültürel ve dilsel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme sürecinde adil fırsatlar

sunmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları, farklı toplumsal grupların eğitim süreçlerine eşit şekilde dahil olmasını destekleyen uygulamalar geliştirerek her öğrencinin başarıya ulaşabileceği koşulları oluşturmayı öğrenmektedir. Ayrıca, dersin içeriklerinde yer alan “velilerle ve okulun diğer paydaşlarıyla iş birliği yapmak” ifadesi, okulun yalnızca akademik bir kurum değil, aynı zamanda sosyal bir topluluk olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurgu, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutu kapsamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu boyut, okulun tüm bileşenleri arasında karşılıklı saygı, katılım ve dayanışmaya dayalı bir kültürün inşa edilmesini, topluluk üyelerinin karar alma süreçlerine aktif biçimde dahil edilmesini ve okulun toplumsal dönüşümün bir parçası haline gelmesini kapsamaktadır. Ders kapsamında öğretmen adayları, okulun paydaşlarıyla ortak proje tasarlayarak kapsayıcı eğitim kültürünün yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Dersin bir diğer içeriğinde yer alan “projelerin kapsayıcı okul boyutunun ders içeriğinde dikkate alınması” ifadesi ise, öğretmen adaylarının geliştirdiği projelerde farklı kültürel ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı kapsayıcı yaklaşımlar benimsemelerini gerekli kılmaktadır. Bu durum, okul kültürünün tüm öğrencilerin ve paydaşların katılımına açık, destekleyici ve adil bir yapıya dönüşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu vurgu da Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Sonuç olarak, Kapsayıcı Bir Okul için Okulun Paydaşlarıyla Çalışma dersi, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ortamlarını desteklemek amacıyla farklı paydaşlarla etkili biçimde iş birliği yapma, eşitlikçi öğrenme fırsatları yaratma ve okulun sosyal yapısını güçlendirme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle ders, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE2 Disiplinlerarası Bilgiler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeyi ve ortak bir mesleki kültür oluşturmalarını amaçlamaktadır. Bu çerçevede yer alan Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri, Pedagojik Modeller ve Düzenlemeler; Öğretmenin Mesleki Davranışları ve Tutumları, Dijital Eğitim Materyali Üretimi ve İngilizce dersleri, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yetkinliklerini bütüncül biçimde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çerçevenin amaç ve içerikleri incelendiğinde, önceki dönemlerde olduğu gibi öğrencilerin “Cumhuriyet değerlerini öğrenmeleri ve aktarmaları”, “eğitim sisteminin temel ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak

öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamaları ve yürütmeleri” ve “etik ilkelere uygun davranmaları” gibi hedeflerinin, Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu üniteye yer verilen dersler Eşitlikçi Pedagoji, öğrencilerin kültürel, bireysel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak adil bir öğrenme ortamı oluşturmayı, İçerik Entegrasyonu ise farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardan gelen bilgilerin öğretim sürecine entegre edilmesini kapsamaktadır. Örneğin, Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri dersi, Cumhuriyet değerleri, etik, laiklik ve eşitlik pedagojisi temaları üzerinden öğretmen adaylarının kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmesini destekleyerek Önyargının Azaltılması boyutunu da kapsamaktadır. Pedagojik Modeller ve Düzenlemeler; Öğretmenin Mesleki Davranışları ve Tutumları dersi ise, öğretmenlik mesleğinin evrimi, öğretmenler arası iş birliği, değerlendirme yaklaşımları ve alternatif pedagojik modeller aracılığıyla bilgi paylaşımını ve öğrenci çeşitliliğine duyarlı öğretim düzenlemelerini teşvik ederek Bilgi İnşası Süreci boyutunu da kapsamaktadır. Dijital Eğitim Materyali Üretimi dersi, öğretmen adaylarının dijital ortamda etik ve sorumlu davranış geliştirmelerini, mesleki kimliklerini çağdaş eğitim ilkeleriyle uyumlu biçimde inşa etmelerini sağlamaktadır. Son olarak, İngilizce dersi, yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık kazandırarak öğretmen adaylarının Bilgi İnşası Süreci boyutunu da kapsamaktadır. Dolayısıyla, UE2 Disiplinler Arası Bilgiler çerçevesinde yer alan tüm dersler, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirmelerine ve farklı içerikleri bütüncül biçimde öğretim süreçlerine entegre etmelerine olanak sağlayarak, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz birimi, bu dönemde Eğitim Sürecinin Desteklenmesi, Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri ile Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi-İngilizce dersleriyle bağlantılı olarak uygulanmaktadır. Önceki dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de dersler, öğretmen adaylarının ilkökul düzeyinde sınıf ortamlarını planlama ve yönetme, öğrencilerin bireysel ve kültürel çeşitliliğini gözetme, güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, “Cumhuriyet değerlerini aktarmak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve demokratik yaşam ilkelerini öğretmek”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamak ve uygulamak”,

“okul kurallarına ve etik ilkelere uygun davranmak”, “öğrencilerin güvenliğini ve refahını sağlamak, ayrımcılık ve şiddeti önlemek” gibi hedeflerin Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, “öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretimi bireyselleştirmek, özel gereksinimli öğrencileri desteklemek, veliler ve okul paydaşlarıyla iş birliği yapmak” gibi uygulamalar, öğretmen adaylarının kapsayıcı, adil ve fırsat eşitliğini gözetan eğitim stratejileri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz çerçevesi dersleri aracılığıyla öğretmen adayları, farklı disiplinlerde ve çeşitli eğitim ortamlarında öğrencilerin bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıklarını dikkate alan eğitim uygulamalarını deneyimlemekte ve mesleki yeterliliklerini pekiştirmektedirler.

Master 1. Derece Programında UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan Kapsayıcı Okul seçmeli dersi, bu dönemde de önceki dönemlerdeki amaç ve içeriklerini sürdürmektedir. Ders, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışını kavramalarını, öğrencilerin bireysel, kültürel ve özel eğitim gereksinimlerini gözetan öğrenme ortamları tasarlamalarını ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmelerini hedeflemektedir. Ders içeriği, eşitsizlik ve ayrımcılığın önlenmesi, toplumsal cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkların gözetilmesi ile özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamaların yapılması gibi uygulamalar üzerinden yürütülmektedir. Bu bağlamda, Kapsayıcı Okul dersinin, önceki dönemlerde olduğu gibi Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu boyutlar doğrultusunda öğretmen adayları, farklı kapsayıcı eğitim örneklerini analiz ederek kendi mesleki bilgi yapılarını geliştirmekte ve kapsayıcı, adil öğretim stratejileri tasarlamaktadırlar.

Master 1. Derece Programında UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan Uluslararası Öğretim dersi, bu dönemde önceki dönemlerde işlenen konuları derinleştirerek öğretmen adaylarının çokdilli ortamlarda öğrencilerle etkileşimlerini anlamalarını ve Fransız eğitim sistemini uluslararası bağlamda kavramalarını amaçlamaktadır. Ders kapsamında, öğrenciler uluslararası eğitim ortamlarını tanımakta, staj sırasında gözlemledikleri uygulamaları analiz etmekte veya karşılaştırmalı ve kültürlerarası eğitim konularını incelemektedir. Dersin amaç ve içerikleri, öğretmen adaylarının farklı dil, kültür ve sosyal geçmişlerden gelen

öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını, uluslararası eğitim politikalarını anlamalarını ve öğretim süreçlerini bu bağlamda planlamalarını desteklemektedir. Dolayısıyla, bu dönemde de bu ders diğer dönemlerle bağlantılı olarak ilişkilendirilmiştir. Bu dönemde de öğrenciler, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardan gelen bilgileri anlamlı bir şekilde öğretim süreçlerine dahil etmekte (İçerik Entegrasyonu), gözlemler ve analizler yoluyla kendi bilgi yapılarını geliştirmekte (Bilgi İnşası Süreci) ve tüm öğrenciler için adil ve kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirmektedirler (Eşitlikçi Pedagoji). Program belgesinde dersin değerlendirmesinin, dosya, film veya poster gibi üretimler aracılığıyla öğrencilerin uluslararası öğretim yeterliliklerini uygulamalı olarak göstermelerini sağladığı ifade edilmektedir.

Master 1. Derece Programında yer alan UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama (Seçmeli Alan) kapsamında yer alan Okul Öncesinde Öğretim seçmeli dersi bu dönemde, üniversiteden dersle ilgili temin edilen belgeye göre, öğretmen adaylarının anaokulu düzeyinde öğrencilerle etkileşimlerini anlamalarını ve farklı disiplinleri birleştiren ortak projeler tasarlamalarını amaçlanmaktadır. Ders kapsamında, öğrenciler farklı alanlardan (Sanat, Beden Eğitimi, Tarih-Coğrafya, Fen Bilimleri) gelen bilgilerle bütüncül bir pedagojik proje geliştirmekte ve uygulamaktadır. Projeler, INSPE öğretmenleri ve yerel kültürel, sportif veya bilimsel ortaklarla iş birliği içinde yürütülürken, küçük grup çalışmaları, rehberlik, izleme ve analiz süreçleriyle desteklenmektedir. Dersin hedefleri arasında “öğrencilerin öğrenme süreçlerini tanımak” ve “anaokulu öğrencilerine özgü dil kazanımı ve sayısal beceriler alanında pedagojik ve didaktik yaklaşımları benimsemek” ifadeleri yer almaktadır. Bu bağlamda, dersin amaç ve uygulamalarının özellikle İçerik Entegrasyonu ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik Entegrasyonu, öğretmen adaylarının farklı disiplinlerden gelen bilgileri çocukların öğrenme süreçlerine entegre etmelerini sağlarken; Eşitlikçi Pedagoji, çocukların bireysel, kültürel ve dilsel farklılıklarını dikkate alarak kapsayıcı ve adil öğrenme ortamları tasarlamalarını desteklemektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgi ünitesinde yer alan Fransızcanın Eğitimi ve Öğretimi ile Matematik Eğitimi ve Öğretimi derslerinin; ayrıca UE4 Araştırma Yoluyla Eğitim ünitesinde zorunlu dersler arasında bulunan Araştırma Yoluyla Eğitim dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde, söz konusu derslerin Banks’ın çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bu bölümde, Master 1. Derece Programının son dönemi olan dördüncü döneme ait dersler üniversiteden temin edilen belgeler üzerinden incelenmektedir. İnceleme, önceki dönemlere benzer şekilde, ders içerikleri ve amaçları doğrultusunda Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 4.17).



Tablo 4.17

URCA INSPÉ M1 IV. Dönem Ders Programının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Bileşen Türü	Ders/Alan	Saat			İçerik Açıklaması	İlişkili Boyutlar
UE		CM	TD	TP		
UE 1. Temel Bilgiler	Beden Eğitimi Öğretimi ve Pedagojisi			8	Hareket temelli öğrenme, motor becerilerin geliştirilmesi, aktif öğrenme ortamları oluşturma.	1. İçerik Bütünleştirme 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimleri ve Teknolojide Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi			15	Disiplinlerarası öğrenme, seçilen alana özgü pedagojik ve didaktik derinleşme.	1. İçerik Bütünleştirme 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
UE 3. Mesleki Deneyim & Yansıtıcı Analiz	Eğitim Sürecinin Desteklenmesi			2	Okul deneyimlerinin izlenmesi, yansıtıcı değerlendirme oturumları.	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri			9	Öğretmen yeterliliklerinin gelişiminin süreç boyunca takibi ve değerlendirilmesi.	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi-Beden Eğitimi Öğretimi			9	Beden Eğitimi özelinde yansıtıcı değerlendirme	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
	Dijital Araçların Bağlamsal Kullanımı			10	Dijital araçların pedagojik bağlamda entegrasyonu, eğitimde teknolojinin yeri	3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Beden Eğitimi ve Öğretimi zorunlu dersi, bu dönemde de önceki dönemlerde kazandırılan kuramsal ve eğitsel temeller üzerine inşa edilerek okul öncesi ve ilkokul düzeyinde beden eğitimi öğretimini anlamayı, öğretim-öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders kapsamında, öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alarak kapsayıcı ve adil öğretim stratejileri geliştirme, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun etkinlikler tasarlama ve uygulama hedefleri sürdürülmektedir. Bu bağlamda, “Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak” ve “Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamak, uygulamak ve yönetmek.” ifadeleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrencilerin çeşitliliğini gözetken kapsayıcı bir öğretim anlayışı geliştirmeleri desteklenmektedir. Dersin amaç ve içerikleri önceki dönemlerde olduğu gibi Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında yer alan Sanat, Tarih-Coğrafya veya Fen Bilimlerinde Seçmeli Olarak Çok Yönlülüğün Derinleştirilmesi dersinin Sanat disiplini, sanat eğitimi alanında öğretmen adaylarının pedagojik ve didaktik yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu dönemde dersin içeriği, Fransız okul öğretmenliği yazılı sınavı olan CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles) yazılı sınavına hazırlık amacıyla özellikle Görsel Sanatlar, Müzik Eğitimi ve Sanat Tarihi içerikleri üzerinden yürütülmektedir. Ders kapsamında, sanat eğitimi teorileri ve uygulamalarıyla ilgili araştırmaların sunumu ve analizleri yapılmakta, öğretmen adaylarının sanat eğitiminde bilimsel ve profesyonel yaklaşımları kavramaları ve sınıf ortamına entegre etmeleri sağlanmaktadır. Bu çerçevede ders, Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları, farklı sanat alanlarını ve pedagojik yaklaşımları birleştirerek anlamlı öğretim planları oluşturmakta ve uygulamalı süreçlerde aktif olarak yer almaktadır.

Tarih-Coğrafya disiplini kapsamında, dersin amacı ilkokul düzeyinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi öğretimini derinleştirmek ve öğretmen adaylarının pedagojik ve didaktik yeterliliklerini geliştirmektir. Bu dönemde dersin içeriği, CRPE yazılı sınavına hazırlık ve sınıf uygulamaları odaklı olarak tarih ve coğrafya öğretim dizilerinin tasarlanması, uygulanması ve yansıtıcı analizler yapılması üzerine yoğunlaşmaktadır.

Ders, özellikle öğrencilerin sınıf deneyimleri, kültürel ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ders dizileri geliştirme, belge temelli etkinlikler oluşturmave analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle, Tarih-Coğrafya disiplini de İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları kapsamında değerlendirilmektedir.

Fen ve teknoloji disiplininde, bu dönemde CRPE hazırlığı bağlamında sosyal olarak güncel sorular temasıyla ele alınmakta, dersin içeriklerinde elektrik ve enerji ile ekosistemlerin işleyişi konuları üzerinde durulmaktadır. Ders, öğretmen adaylarının fen öğretiminde disiplinler arası bir bakış açısı kazanmalarını ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim durumları tasarlamalarını desteklemektedir. Ayrıca, dersin içeriğinde yer alan “Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamak, uygulamak ve yönetmek” ifadesinin, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkili olduğu saptanıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları, fen ve teknoloji öğretiminde kapsayıcı ve adil stratejiler geliştirmekte ve tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit katılımını sağlamaktadır. Dolayısıyla, UE1 Temel Bilgiler çerçevesi kapsamında Sanat, Tarih-Coğrafya ve Fen Bilimleri disiplini seçmeli dersleri, güncel konuları ve CRPE hazırlık hedefleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının disiplinler arası pedagojik yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayarak Banks’in İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla doğrudan ilişkili olarak yürütüldüğü görülmüştür.

Master 1. Derece Programında yer alan UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz ünitesi, bu dönemde Eğitim Sürecinin Desteklenmesi, Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Becerileri, Yurttaşlık ve Sosyal Eğitim Öğretimi-Beden Eğitimi Öğretimi ve Dijital Araçların Bağlamsal Kullanımı dersleriyle bağlantılı olarak uygulanmaktadır. Önceki dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de dersler, öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkökul düzeyinde sınıf ortamlarını planlama ve yönetme, öğrencilerin bireysel ve kültürel çeşitliliğini gözetme, güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Derslerin amaç ve içerikleri incelendiğinde, “Cumhuriyet değerlerini aktarmak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve demokratik yaşam ilkelerini öğretmek”, “öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretim ve öğrenme durumlarını tasarlamak ve uygulamak”, “okul kurallarına ve etik ilkelere uygun davranmak”, “öğrencilerin güvenliğini ve refahını sağlamak, ayrımcılık ve şiddeti

önlemek” gibi hedeflerin Banks’in Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, “öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretimi bireyselleştirmek, özel gereksinimli öğrencileri desteklemek, veliler ve okul paydaşlarıyla iş birliği yapmak” gibi uygulamalar, öğretmen adaylarının kapsayıcı, adil ve fırsat eşitliğini gözetten öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz kapsamında yer alan dersler aracılığıyla öğretmen adayları, farklı disiplinlerde ve çeşitli eğitim ortamlarında öğrencilerin bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıklarını dikkate alan öğretim uygulamalarını deneyimlemekte ve mesleki yeterliliklerini pekiştirmektedirler.

Master 1. Derece Programında UE1 Temel Bilgiler ünitesinde zorunlu dersler arasında yer alan Fransızcanın Eğitimi ve Öğretimi, Matematik Eğitimi ve Öğretimi ile Sözlü İletişim ve Sözlü Sınav 2’ye Hazırlık derslerinin; ayrıca UE4 Araştırma Yoluyla Eğitim ünitesinde yer alan Araştırma Yoluyla Eğitim dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde, bu derslerin Banks’in çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Türkiye ve Fransa’daki zorunlu derslere ilişkin analizler tamamlandıktan sonra, her iki programda öğrencilerin ilgi alanları ve mesleki yönelimleri doğrultusunda seçebildikleri derslere yönelik değerlendirmelere geçilmiştir. Bu aşamada, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan seçmeli derslerin amaç ve içerikleri çokkültürlü eğitim boyutları açısından incelenmiştir. Zorunlu derslerde izlenen analiz yaklaşımı seçmeli dersler için de korunmuş; derslerin kapsamı, kazanımları ve içerikleri Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları (2019) çerçevesinde değerlendirilmiştir.

4.1.2.2 Seçmeli dersler

Seçmeli dersler kapsamında, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan seçmeli dersler incelenmiştir. Bu kapsamda, her iki programda sunulan genel seçmeli dersler, mesleki seçmeli dersler ve seçmeli yabancı dil derslerinin amaç ve içerikleri değerlendirilmiştir. İnceleme, derslerin çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi açısından ortaya konmuştur. Bu değerlendirme, zorunlu derslerde izlenen yaklaşım doğrultusunda yapılmış olup, her bir dersin içeriği ve kazanımları ilgili Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.18).

Tablo 4.18

Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı Seçmeli Derslerin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ders Adı	Program	Ders Türü/ Teori + Uygulama	Ders İçeriği	İlişkili Boyutlar
Akademik ve Sosyal Yaşam	SÖ / OÖ	Seçmeli 2	Üniversite / Kampüs Yaşamının ve Tesislerin Tanıtılması, Şehir ve Kültür Yaşamı: (Bilgilendirme ve saha gezileri). Gönüllük / Topluma Hizmet Projesi, Mesleği / Branşı ile ilgili Kurum, Kuruluş ve Organizasyonların Tanıtımı. Gönüllülük ve sosyal sorumluluk projeleri	1. İçerik Entegrasyonu
İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Bireyler arası iletişimin temel kavramları, süreçleri ve becerileri	1. İçerik Entegrasyonu 5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı
Bilim Tarihi ve Felsefesi	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Bilimsel gelişmelerde Çin, Hint, Orta Asya, Mezopotamya ve İslam dünyası gibi farklı medeniyetlerin katkıları. Bilgi üretiminin tarihsel ve kültürel bağlamda nasıl şekillendiği	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Vatandaşlık türleri, insan haklarına dair ulusal ve uluslararası düzenlemeler, demokratik okul kültürü ve okulda demokrasi	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Dezavantajlı çocuk gruplarına yönelik farkındalık geliştirilmesi, eşit eğitim fırsatlarının sağlanması ve bu gruplar için okulun destekleyici rolü. Çeşitli ülkelerde uygulanan projeler karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 3. Önyargının Azaltılması 4. Eşitlikçi Pedagoji
İlkokul Eğitiminin Temelleri	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	İlkokulda eğitimi etkileyen çeşitli etmenler; ilkokulda öğrenci ve öğretmen özellikleri, ilkokulun fiziksel özellikleri ve öğrenme ortamları	1. İçerik Entegrasyonu 5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

[Tablo 4.7 (Devam) Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programı Seçmeli Derslerin Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutlarına Göre İncelenmesi]

Karakter ve Değer Eğitimi	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Eğitim felsefesi ve hedefleri açısından karakter ve değer eğitimi, bu süreçte öğretmen, aile ve çevrenin rolleri; Türkiye'deki değerler eğitimi uygulamaları	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
Etkili Öğretmenlik	SÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Etkili öğretmenin meslektaşları, aileler ve yöneticilerle ilişkileri	1. İçerik Entegrasyonu
Hayat Boyu Öğrenme	SÖ / OÖ	Mesleki Seçmeli 2 + 0	Ulusal ve uluslararası ölçekte hayat boyu öğrenmeyi destekleyen politika ve stratejileri	2. Bilgi İnşası Süreci
Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar	OÖ	Mesleki Seçmeli 3	Okulöncesi eğitim alanında uygulanan farklı yaklaşımlar (Waldorf, Montessori, Pikler, Te Whariki, vs.) ile ülkemizdeki yaklaşımlar	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Çocuk Haklarının Eğitimi	OÖ	Mesleki Seçmeli 3	Çocukların temel hakları, bu hakların korunması ve eğitim yoluyla desteklenmesi	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci 4. Eşitlikçi Pedagoji
Çocuk Şarkıları Dağarcığı	OÖ	Mesleki Seçmeli 2	İçerik bilgisine ulaşamamıştır	
Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi	OÖ	Mesleki Seçmeli 3	Karakter Gelişimi ve Eğitimi; Karakter Gelişiminde ve Eğitiminde Aile, Çevre ve Okul. Modern ve Çok Kültürlü Topumlarda Değerler Krizi ve Eğitim. Karakter ve Değer Eğitiminde Kültürlerarası Farklılaşma ve Birlikte Yaşama Kültürü	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci
Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim	OÖ	Mesleki Seçmeli 4	Farklı erken çocukluk eğitim kurumlarının kuruluş ve işleyişlerine yönelik yönetmelikleri; eğitim ortamlarını. Eğitim ortamlarının yapısı ve toplumla ilişkileri	1. İçerik Entegrasyonu 2. Bilgi İnşası Süreci

Tablo 4.17 de görüldüğü üzere Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Akademik ve Sosyal Yaşam seçmeli dersi, öğrencilerin üniversite ortamına uyum

sağlamalarını, akademik ve sosyal yaşamın bir bütün olarak kavranmasını ve kültürel farkındalık geliştirmelerini amaçlamaktadır. Üniversitenin bilgi paketinde yer verilen bilgiler incelendiğinde, dersin içerik ve kazanımlarında, Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutu ile güçlü biçimde ilişki olduğu görülmektedir. Bu boyut, öğrencilerin farklı kültürel ve sanatsal deneyimleri eğitim sürecine dâhil ederek çokkültürlü bir bakış açısı kazanmalarını desteklemektedir. Dördüncü ve beşinci haftalarda yer alan “Şehir ve Kültür Yaşamı: (Bilgilendirme ve saha gezileri)” konuları, öğrencilerin yerel kültürü deneyimleyerek kültürel çeşitliliği tanımalarına olanak sağlamaktadır. Bu haftalarda yapılan müze, konser, tiyatro ve halk eğitim merkezi gezileri aracılığıyla öğrenciler, sanatın ve kültürel etkinliklerin toplumsal yaşam içindeki yerini gözlemleme fırsatı bulmaktadır. Öğrenciler farklı kültürel unsurları doğrudan deneyimlemesi İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilebilir. Altıncı ve dokuzuncu haftalarda yürütülen “Kültürel Yaşam” etkinlikleri (örneğin müze ziyareti, tiyatro oyunu, konser dinletisi) öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Öğrenciler bu etkinlikler sonrası kısa raporlar hazırlayarak edindikleri deneyimleri akademik bir bağlama taşır. Bu uygulama, farklı kültürel sanat biçimlerini öğrenme sürecine entegre etmesi bakımından İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Akademik ve Sosyal Yaşam dersi, öğrencilerin kültürel, sanatsal ve sosyal etkinlikleri eğitim sürecine dâhil ederek çokkültürlü farkındalık kazanmalarını desteklemektedir. Dersin müze, tiyatro, konser ve gönüllülük çalışmaları gibi etkinliklere yer vermesi, İçerik Entegrasyonu boyutu ile örtüşmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürel deneyimleri bir araya getirip anlamlandırmalarını sağlayarak hem bireysel hem toplumsal düzeyde çokkültürlü bir bakış geliştirmelerine katkı sunma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim mesleki seçmeli dersinin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, iletişim kavramları, iletişim süreç ve modelleri, okul, sınıf ve aile ortamlarında etkili iletişim becerileri gibi konuların Banks'in İçerik Entegrasyonu ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, ikinci ve altıncı haftalar arasında ele alınan “İletişimle İlgili Kavramlar” ve “İletişim Modelleri” içeriklerinin, İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda iletişim biçimlerini tanımalarını, kültürel çeşitliliğe duyarlı bir iletişim anlayışı geliştirmelerini ve örnek vakalar üzerinden çokkültürlü bakış açıları

kazanmalarını kapsamaktadır. Buna ek olarak, yedinci ve dokuzuncu haftalarda yer alan “Okulda İletişim”, “Sınıfta İletişim” ve “Aile ile İletişim” konularının, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyut, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin okul topluluğu içinde kapsayıcı, saygılı ve empatik bir iletişim ağı kurmalarını, eğitim ortamında eşitlikçi ve destekleyici ilişkilerin güçlenmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan iletişim modelleri ve okul içi iletişim konuları, öğrencilerin kültürel çeşitlilik bağlamında etkili iletişim becerileri kazanmalarına ve kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmelerine katkı sağlayıcı nitelikte bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Bilim Tarihi ve Felsefesi mesleki seçmeli dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, bilimin tarihsel gelişimi, farklı uygarlıklarda bilimsel düşüncenin oluşumu ve kültürler arası bilgi aktarımı gibi konuların Banks’in İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu boyutu, öğretim sürecine farklı kültür ve medeniyetlerin bilgi birikimlerinin dâhil edilmesini, öğrencilerin bilimsel gelişmeleri tek bir kültürle sınırlı görmeden çokkültürlü bir bakış açısıyla değerlendirmelerini kapsamaktadır. Örneğin, üçüncü haftada yer alan “İlk Uygarlıklar: Çin, Hint ve Orta Asya’da Bilim” ve dördüncü haftadaki “Eski Uygarlıklardan Mısır ve Mezopotamya’da Bilim” konuları, farklı kültürlerin bilimsel bilgiye yaptığı katkıları tanıtarak öğrencilerin kültürel çeşitlilik içinde bilimin evrensel niteliğini kavramalarına olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, onuncu haftada işlenen İslam Dünyasında Bilim konusu, Batı merkezli bilim anlayışını sorgulama ve bilgi üretiminin farklı kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğini görme bu boyutlar açısından önemlidir. Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan bu konular, bilimi kültürler arası bir etkileşim alanı olarak ele alarak İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarının amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi mesleki seçmeli dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, dersin kapsamı gereği çokkültürlü eğitimle yakından ilişkili olduğu ve özellikle Banks’in İçerik Entegrasyonu ile Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu ders, öğrencilerin farklı kültür, kimlik ve dünya görüşlerinden bireylerin haklarını tanımasını, demokratik değerleri içselleştirmesini ve kültürlerarası hoşgörüyü geliştirmesini hedeflemektedir. Örneğin, dördüncü haftada yer alan “İnsan hakları ve tarihsel

gelişimi” ve beşinci haftadaki “İnsan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler; insan haklarının dünyadaki ve Türkiye’deki güncel durumu” konuları, farklı kültür ve toplumların insan hakları anlayışlarının incelenmesine olanak tanıyarak İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Bu boyut, farklı kültürlerden örneklerin derse dâhil edilmesiyle öğrencilerin evrensel değerler ve kültürel çeşitlilik arasındaki ilişkiyi fark etmelerini kapsamaktadır. Ayrıca, 11. haftada ele alınan “Demokratik vatandaşlık ve insan hakları alanında yaşanan sorunlar” ile 12. haftadaki “Çeşitli ülkelerde demokratik vatandaşlık ve insan hakları ve demokrasi eğitimi uygulamaları” içerikleri, öğrencilerin farklı ülkelerdeki uygulamaları analiz ederek demokrasinin kültürel, sosyal ve politik bağlamlarda nasıl şekillendiğini sorgulamalarına fırsat tanıyarak Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, dersin içeriğinde yer alan insan hakları, demokrasi, vatandaşlık ve kültürlerarası uygulamalara ilişkin konular, öğrencilerin hem farklı bakış açılarından bilgi edinmelerini hem de demokratik bir toplumun kültürel temellerini anlamalarını sağlayarak her iki boyutun da kapsamına girmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi mesleki seçmeli dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, dersin kapsamı gereği çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla yakından ilişkili olduğu ve özellikle Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla doğrudan bağlantılı olduğu, ayrıca dolaylı olarak Önyargının Azaltılması ve Eşitlik Pedagojisi boyutlarını da desteklediği görülmektedir. Dersin amaçları arasında risk faktörlerinin etkileri, farklı risk gruplarına ait çocukların özellikleri ve bu çocukların eğitimine yönelik uygulamaların anlaşılması yer almaktadır. Bu doğrultuda, öğrenciler sosyoekonomik, kültürel, ailevi ve çevresel koşulların çocukların eğitim sürecine etkisini çok yönlü olarak analiz etmektedir. Örneğin, ilk haftada ele alınan “Risk faktörleri ve etkileri, risk faktörlerinin yarattığı çocuk grupları” içeriği, çocukların içinde bulundukları toplumsal, ekonomik ve kültürel koşulların farklılığını tanıtarak İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, ders sürecine farklı toplumsal ve kültürel bağlamlardan örneklerin dâhil edilmesini, öğrencilerin dezavantajlı gruplara yönelik duyarlılık ve farkındalık geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca, 12. ve 13. haftalarda yer alan “Risk altındaki çocukların eğitimlerine yönelik Türkiye’de ve diğer ülkelerde uygulanan projeler” konuları, öğrencilerin farklı ülkelerdeki eğitim politikalarını, destek mekanizmalarını ve uygulama modellerini karşılaştırarak analiz etmelerini

sağlamaktadır. Bu yönüyle ders, öğrencilerin toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış geliştirmesine ve çözüm yolları üretmesine olanak tanıyarak Bilgi İnşası Süreci boyutu ile doğrudan örtüşmektedir. Buna ek olarak, yedinci haftadaki “İhmal ve istismara uğrayan çocuklar” ve dokuzuncu haftadaki “Elverişsiz çevresel koşullarda yaşayan çocuklar ve özellikleri” içerikleri, öğrencilerin önyargısız ve empatik bir tutum geliştirmesini desteklemesiyle Önyargının Azaltılması boyutu ile dolaylı bir ilişki taşımaktadır. Benzer şekilde, onuncu haftada yer alan “Risk altındaki çocukların eğitimlerindeki kritik unsurlar” içeriği, öğretmen adaylarının tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunma ve farklı ihtiyaçlara uygun öğretim stratejileri geliştirme becerilerini destekleyerek Eşitlik Pedagojisi boyutu ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, dersin genel içeriğinin öğrencilerin sosyal adalet, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda farkındalık geliştirmesini, dezavantajlı çocuk gruplarının eğitime erişimini destekleyen bir bakış açısı kazanmasını sağlaması yönüyle çokkültürlülüğe ilişkin bir anlayış geliştirmeye çalışıldığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan İlkokul Eğitiminin Temelleri mesleki seçmeli dersinin amaç ve içerikleri incelendiğinde, dersin Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ders kapsamında ilkokulun eğitim sistemindeki yeri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, öğrenme ortamları, aile ile ilişkiler ve eğitimin niteliğini artırma yolları gibi konular ele alınarak, öğretmen adaylarının ilkokul eğitimine bütüncül bir bakış geliştirmesi amaçlanmaktadır. Özellikle ikinci haftada yer alan “İlkokulda eğitimi etkileyen etmenler” ve beşinci haftadaki “İlkokulda öğrenci özellikleri” konularının, öğrencilerin farklı sosyoekonomik, kültürel ve bireysel özelliklerinin öğrenme sürecine etkisini ele alması bakımından İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, ders içeriğine farklı öğrenci gruplarından, toplumsal yapılardan ve kültürel çevrelerden örneklerin dâhil edilmesini sağlayarak öğretmen adaylarının çokkültürlü bir bakış geliştirmesini kapsamaktadır. Öte yandan, 11. ve 14. haftalarda yer alan “İlkokulda eğitimin niteliğini artırmanın yolları” başlıklı içerikler, tüm öğrencilerin başarıya ulaşabileceği, destekleyici ve kapsayıcı bir okul ortamı oluşturma yollarını tartışmaya açmaktadır. Bu yönüyle, öğretmen adaylarının iş birliğine dayalı, adil ve kapsayıcı öğrenme ortamlarını nasıl geliştirebileceklerine dair farkındalık kazanmalarını sağlamasıyla Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutu ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, dersin genel yapısının hem öğrencilerin farklılıklarının eğitime

yansıtılmasını sağlayan İçerik Entegrasyonu boyutunu, hem de okul ortamında destekleyici ve kapsayıcı bir kültürün inşasına katkıda bulunan Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutunu desteklediği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Karakter ve Değer Eğitimi mesleki seçmeli dersi, karakter ve değer eğitimine ilişkin temel kavramları, değerlerin sınıflandırılmasını, değer eğitiminin önemi ve gerekliliğini, değer eğitimi akımlarını, eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi, aile, okul ve çevrenin karakter gelişimindeki rolünü, değer eğitimi yaklaşımlarını, örtük program ve değerler ilişkisini, Türkiye’deki değer eğitimi uygulamalarını ve araştırmalarını kapsamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, “karakter ve değer eğitimine ilişkin temel kavramlar, değerlerin sınıflandırılması, değer eğitiminin önemi, değer eğitimi akımları, karakter ve değer eğitiminde aile, öğretmen ve çevrenin rolü, ilkökul programlarında değerler eğitimi” konularının, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu, öğretmenlerin farklı kültürlere ait değerleri, inanç sistemlerini ve ahlaki anlayışları öğretim sürecine dahil etmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, Karakter ve Değer Eğitimi dersinde öğrenciler, “farklı kültürlerde değerlerin nasıl anlamlandırıldığını açıklayabilecek” ve “değer eğitimi yaklaşımlarını kültürel farklılıklar açısından değerlendirebilecektir.” Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan bu konular, farklı kültürel bakış açılarından değer örnekleri kullanılarak İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında yer almaktadır. Ayrıca dersin amaçları arasında yer alan “Türkiye’de değer eğitimi uygulamaları konusunda araştırma yapar” biçimindeki ifadesi, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma, sorgulama ve araştırma süreçlerine aktif katılımını içerdiğinden, bu yönüyle dersin Bilgi İnşası Süreci boyutuyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, “karakter ve değer eğitiminde öğretmenin, ailenin ve çevrenin rolü” ile “örtük program ve değerler” konularında, öğretmenlerin değer aktarımında tarafsız, kapsayıcı ve eşitlikçi bir anlayış geliştirmeleri amaçlandığından, dersin dolaylı olarak Eşitlikçi Pedagoji boyutunu da desteklediği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Etkili Öğretmenlik mesleki seçmeli dersi, öğretmenlik mesleğinin niteliği, etkili öğretmen özellikleri, öğretim, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri, etik değerler, mesleki gelişim ve paydaşlarla ilişkiler gibi konuları kapsamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri analiz edildiğinde, “bir meslek olarak öğretmenlik”, “etkili öğretmen özellikleri”, “öğretim becerileri” ve “etik

özellikler” konularının, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. İçerik Entegrasyonu, öğretmenlerin farklı kültürel ve toplumsal arka planlara sahip öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini dikkate alarak öğretim sürecini planlamasını ve kültürel çeşitliliği öğretim içeriğine dahil etmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda Etkili Öğretmenlik dersinde öğrenciler, “farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin öğrenme biçimlerini tanıyabilecek”, “öğretim etkinliklerini kültürel çeşitliliği gözeterek planlayabilecek” ve “etik ilkeler doğrultusunda eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerdir.” Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan bu konular, öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda etkili, adil ve kapsayıcı bir öğretim anlayışı geliştirmelerini desteklediğinden, İçerik Entegrasyonu boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Hayat Boyu Öğrenme mesleki seçmeli dersi, bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerinin önemi, yetişkin eğitimi, öğrenme kuramları, teknoloji ve açık eğitim kaynaklarının öğrenmeye katkısı gibi konuları kapsamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, özellikle sekizinci ve 13. haftalar arasında ele alınan “Hayat boyu öğrenme ve toplum”, “güncel hayat boyu öğrenme olanakları”, “açık eğitim kaynaklarının kullanımı” ve “hayat boyu öğrenme olanaklarına erişim” konularının, Banks’in Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bilgi İnşası Süreci, öğrencilerin bilgiyi yalnızca alıcı olarak değil, farklı kaynaklardan elde ettikleri verileri analiz edip yeniden yapılandırarak anlamlı hale getirdikleri bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme dersinde öğrenciler, “ulusal ve uluslararası ölçekte hayat boyu öğrenmeyi destekleyen politikaları ve stratejileri açıklayabilecek” ve “açık eğitim kaynaklarının kullanımını değerlendirerek kendi öğrenme stratejilerini geliştirebileceklerdir.” Dolayısıyla dersin içeriğinde yer alan bu konular, öğrencilerin farklı ülkelerdeki öğrenme politikalarını karşılaştırarak yeni bilgi oluşturma ve yorumlama becerilerini geliştirmesine katkı sağladığından Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar mesleki seçmeli dersi, okul öncesi eğitim alanında dünya genelinde uygulanan modern eğitim yaklaşımlarını tanıma, analiz etme, karşılaştırma ve değerlendirme becerilerini kazandırmayı amaçladığı belirtilmiştir. Dersin amaç ve

içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin farklı ülkelerdeki eğitim anlayışlarını ve pedagojik uygulamaları inceleyerek, bu yaklaşımların Türkiye’deki uygulamalarla ilişkisini kurmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, özellikle üçüncü ve 13. haftalar arasında ele alınan “Waldorf Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, High/Scope Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, Reggio Emilia ve Proje Yaklaşımı, Pikler Yaklaşımı, Orman Okulları, Piramit Metodu ve Te Whariki Programı” gibi içeriklerin, Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğretim sürecine farklı kültürlerden, toplum yapılarından ve eğitim felsefelerinden örneklerin dahil edilmesini kapsamaktadır. Bu ders kapsamında öğrenciler, “okul öncesi eğitim alanında uygulanan farklı yaklaşımları açıklayabilecek, karşılaştıracak ve ülkemizdeki uygulamalarla ilişkilendirebilecektir.” Dolayısıyla, çeşitli kültürel bağlamlarda geliştirilen yaklaşımların incelenmesinin, öğrencilere çokkültürlü bir bakış kazandırarak İçerik Entegrasyonu boyutunu destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca dersin amaçlarında yer alan “farklı yaklaşımların üstün ve zayıf yönlerini tartışma, uygulamaların ülkemizdeki koşullara uygunluğunu sorgulama ve yeni bir yaklaşım önerme” çıktılarının, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin farklı kültürel ve pedagojik bilgi kaynaklarını analiz ederek yeni anlamlar üretmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar dersi, farklı kültürlerden eğitim modellerinin tanıtılmasıyla İçerik Entegrasyonu boyutuna, hem de öğrencilerin bu yaklaşımları analiz ederek yeni çıkarımlar yapmalarını sağlayan Bilgi İnşası Süreci boyutuna katkı sağlar niteliktedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Çocuk Haklarının Eğitimi mesleki seçmeli dersi, çocuk hakları kavramının tarihsel gelişimini, demokrasi ve insan haklarıyla olan ilişkisini, ulusal ve uluslararası düzeydeki uygulamaları ve çocuk hakları eğitiminin okul öncesi dönemde nasıl ele alınabileceğini kapsamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin çocuk haklarını çok boyutlu olarak anlamaları, eleştirel bir bakış geliştirmeleri ve bu hakları öğretim süreçlerine yansıtabilmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, ikinci ve altıncı haftalar arasında yer alan “Demokrasi, insan hakları ve çocuk hakları kavramlarının tanımlanması”, “Çocuk haklarının tarihsel gelişim süreci”, ve “Türkiye’de ve dünyada çocuk haklarının genel durumu” konularının, Banks’in İçerik Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu boyut, farklı kültür ve ülkelerdeki uygulamaların öğretim sürecine dahil edilmesini kapsamaktadır. Bu

bağlamda, öğrenciler “insan hakları ve çocuk hakları kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirerek örnekler verebilecek” ve “dünyada ve Türkiye’de çocuk haklarına yönelik uygulamaları sorgulayabilecektir.” Böylece, ders kapsamında çocuk haklarının evrensel ve kültürel boyutları incelenerek çokkültürlü bir farkındalık geliştirmelerinin sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, dersin “okul öncesi eğitim programları ve dünyadaki yaklaşımlarda çocuk hakları” ile “okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk hakları eğitime yönelik etkinlik örnekleri hazırlama” gibi içeriklerinin, Banks’in Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda çocuk haklarının nasıl ele alındığını analiz etmelerini, eğitim süreçlerini bu bilgiler ışığında yeniden yapılandırmalarını ve kendi uygulama planlarını geliştirmelerini kapsamaktadır. Örneğin, öğrenciler “okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk hakları eğitime yönelik etkinlik planı hazırlayabilecek” ve bu planların “çocukların gelişim düzeyine uygunluğunu tartışabileceklerdir.” Son olarak, derste ele alınan “okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk hakları eğitime yönelik yöntemler ve ilkeler” içeriğinin, Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyut, öğretim sürecinde tüm çocukların eşit fırsatlara sahip olmasını ve öğrenme ortamlarının adil bir biçimde düzenlenmesini kapsamaktadır. Çocuk Haklarının Eğitimi dersi, bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında adil, kapsayıcı ve çocuk merkezli bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlar niteliktedir. Dolayısıyla, Çocuk Haklarının Eğitimi dersi, farklı kültürlerden örneklerle İçerik Entegrasyonu boyutunu; eleştirel ve üretken düşünme süreçleriyle Bilgi İnşası Süreci boyutunu; kapsayıcı ve adil öğrenme anlayışını destekleyen Eşitlikçi Pedagoji boyutunu bütüncül biçimde yansıtmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi mesleki seçmeli dersi, çocukların karakter gelişimi ile değer eğitime ilişkin temel kavramları tanımayı, bu kavramların eğitim sürecindeki yerini anlamayı ve farklı karakter-değer eğitimi yaklaşımlarını açıklamayı amaçlamaktadır. Dersin amaç ve içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin “karakter, değer, ahlak, erdem” gibi temel kavramları tanımlayarak karakter gelişiminde aile, okul ve çevrenin etkisini açıklamaları; ayrıca karakter ve değer eğitime ilişkin farklı yaklaşımları tanımlarının beklendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, ikinci haftada yer alan “Karakter, Kişilik/Şahsiyet, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç” kavramları ile beşinci haftada ele alınan “değerlerin bireysel, toplumsal, kültürel, dini ve ahlaki temelleri”, içeriklerinin Banks’in (2019) İçerik

Entegrasyonu boyutu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut, öğretim sürecine farklı kültür, toplum ve inanç sistemlerinden örneklerin dâhil edilmesini kapsamaktadır. Dersin bu kapsamı, öğrencilerin değer kavramını evrensel bir çerçevede değerlendirmelerine, farklı kültürlerdeki değer anlayışlarını tanımlarına ve çokkültürlü bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca dersin çıktılarında yer alan “karakter gelişiminde ve eğitiminde aile, okul ve çevrenin yerini açıklayabilme” ile “karakter ve değer eğitimi yaklaşım ve uygulamalarını açıklayabilme” hedeflerinin, Bilgi İnşası Süreci boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut, öğrencilerin farklı bilgi ve deneyim kaynaklarını analiz ederek kendi anlayışlarını oluşturmalarını, yani bilgiyi aktif biçimde inşa etmelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla, Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi dersi, farklı kültürel bağlamlarda değerlerin ele alınmasıyla İçerik Entegrasyonu boyutu ile; öğrencilerin çeşitli yaklaşımları analiz edip kendi pedagojik bakış açılarını yapılandırmalarıyla ise Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkilendirilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim mesleki seçmeli dersi, öğrencilerin çeşitli erken çocukluk eğitim kurumlarını tanımlarını, bu kurumların kuruluş, işleyiş ve toplumsal bağlamlarını değerlendirmelerini kapsamaktadır. Dersin genel amacı, öğretmen adaylarının farklı kurum tiplerinin (resmî, özel, belediye ve sivil toplum kuruluşlarına bağlı) yapısını gözlemleyerek, erken çocukluk eğitiminin çok yönlü doğasını anlamalarını sağlamaktır. Dersin “Farklı erken çocukluk eğitimi ortamlarının yapısını ve toplumla ilişkilerini açıklayabilme” çıktısının İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutu ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. İçerik Entegrasyonu boyutu, farklı toplumsal, kültürel ve kurumsal bağlamlardan örneklerin öğretim sürecine dâhil edilmesini kapsamaktadır. Bu kapsamda, dersin beşinci ve 13. haftaları arasında işlenen “özel anaokulları, kreşler, oyun atölyeleri, belediye ve STK bünyesindeki erken çocukluk birimleri, çocuk kulüpleri, oyuncak kütüphaneleri ve gezici oyun otobüsleri” gibi içeriklerin, öğrencilerin farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda yer alan eğitim ortamlarını tanımlarına olanak sağlayarak erken çocukluk eğitiminin tek bir modelle sınırlı olmadığını, her kurumun toplumsal ihtiyaçlara ve kültürel koşullara göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, dersin ikinci ve dördüncü haftalarında yürütülen “farklı erken çocukluk kurumlarının kuruluş ve işleyişine yönelik yönetmeliklerin incelenmesi” içeriklerinin, Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut kapsamında, öğrenciler farklı bilgi kaynaklarını (örneğin, mevzuatlar, uygulama

örnekleri, kurum gözlemleri) analiz ederek yeni anlamlar oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla, Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim dersi çeşitli kültürel, toplumsal ve kurumsal bağlamlarda uygulanan erken çocukluk modellerini tanıtmaya İçerik Entegrasyonu boyutunu, öğrencilerin bu farklı ortamları analiz ederek bilgi üretmeleri ve pedagojik çıkarımlar yapmalarını sağlamasıyla Bilgi İnşası Süreci boyutunu desteklemektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programında mesleki seçmeli dersler arasında yer alan İnsan Vücut Yapısı ve İşlevleri, Geleneksel Çocuk Oyunları ve Teknoloji Destekli Dil Öğretimi Uygulamaları derslerinin içerik ve amaçları incelendiğinde Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Okul Öncesi Öğretmenliği Programında mesleki seçmeli dersler arasında bulunan Anne ve Çocuk Beslenmesi, Beslenme ve Sağlık, Erken Çocuklukta Ritim ve Dans ve Orff Eğitimi derslerinin içerik ve amaçları incelendiğinde de çokkültürlü eğitim boyutlarıyla bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yer alan Çocuk Şarkıları Dağarcığı dersinin içerik bilgisine ulaşamamıştır. Bunun yanında, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında seçmeli yabancı dil dersleri arasında yer alan İngilizce I (ENG) dersinin içerik ve amaçları incelendiğinde de Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutlarıyla herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programları, ders adları, içerik ve amaçları Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ancak yalnızca program içeriklerine dayalı analiz, çokkültürlü öğretmen eğitiminin uygulamadaki yansımalarını ve öğretim elemanlarının bu konudaki farkındalık ve yaklaşımlarını tam olarak ortaya koymak için yeterli görülmemiştir. Bu nedenle çalışmanın ikinci aşamasında, her iki ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan öğretim elemanları ve program yürütücüleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla, programların çokkültürlü eğitim ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğü, öğretim elemanlarının çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik deneyimleri, uygulamaları ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Aşağıda, öğretim elemanlarının ve program yürütücülerinin çokkültürlü öğretmen eğitime ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2 Öğretim Elemanlarının ve Program Yürütücülerinin Çokkültürlü Öğretmen Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “Türkiye ve Fransa’daki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarının ve program yürütücülerinin çokkültürlü öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik analizlerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

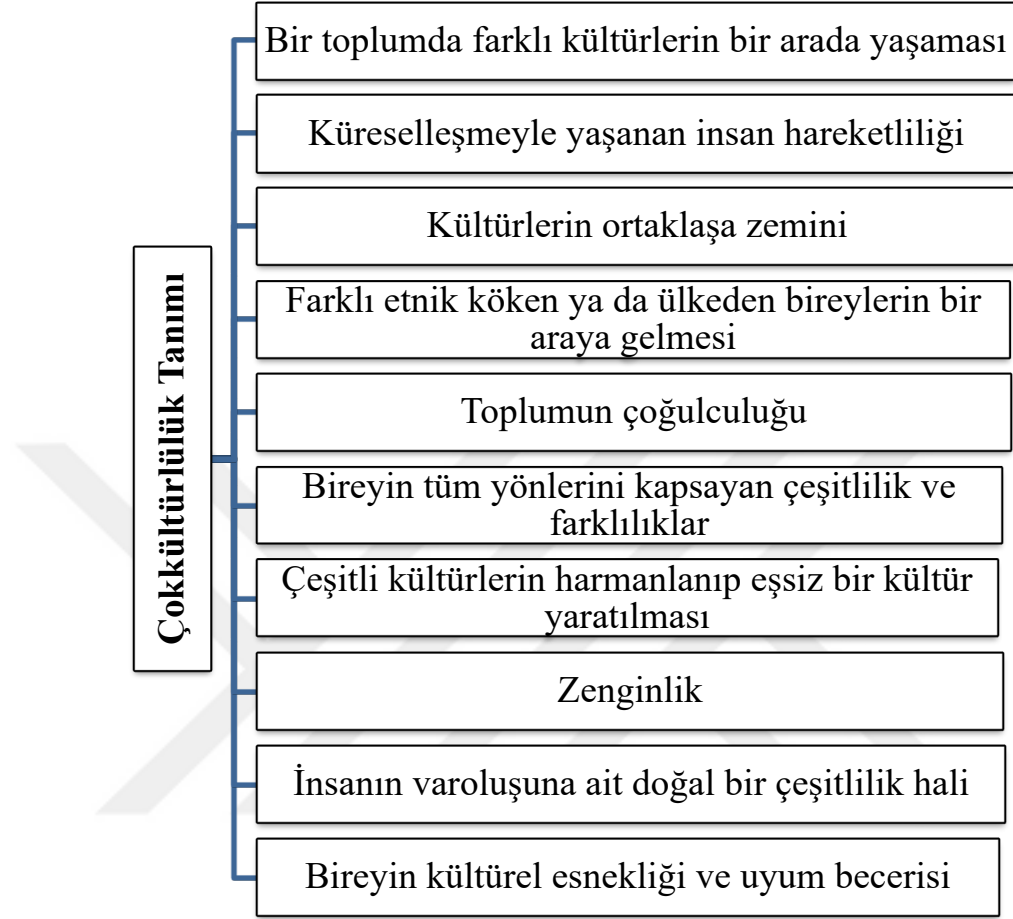
Bu kapsamda bulgular, katılımcıların çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin tanımları, derslerinde çokkültürlülüğe yer verme ve ele alma biçimleri ile öğretim materyali, yöntem ve teknikleri üzerine görüşlerini kapsamaktadır. Ayrıca katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamlarının özelliklerine, öğretmen adaylarına kazandırılması gereken bilgi ve becerilere, bu bilgi ve becerilerin kazandırılma ve değerlendirilme durumlarına, çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalara ve öğretmen eğitimi programlarına entegrasyon önerilerine ilişkin görüşleri de ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde analiz edilmiştir.

4.2.1 Öğretim elemanlarının çokkültürlülük tanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Kendi deneyimlerinize ve bakış açınıza göre çokkültürlülük sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda çokkültürlülük kavramına ilişkin 10 alt temaya ulaşılmıştır (Bkz. Şekil 4.1)

Şekil 4.1

Öğretim Elemanlarının Çokkültürlülük Tanımı



Bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşaması alt temasında katılımcılardan üç öğretim elemanı çokkültürlülüğü, bir toplum ya da topluluk içinde farklı kültürlerin bir arada var olabilmesi olarak tanımlamaktadır. Sınıf öğretmenliği alanında görev yapan öğretim elemanlarından biri, çokkültürlülüğü şu sözlerle açıklamıştır:

“... bir toplumun, topluluğun içinde farklı kültürlerin bir arada yaşaması. Toplumun içinde bir aradalık da olabilir bunu bir toplum diye düşündüğünde dünyayı da bir toplum olarak alabilirsin. Eee, dünyayı da bir top... yani sadece atıyorum Eskişehir'i bir toplum olarak alıp, topluluk olarak alıp bunun içinde farklı kültürlerin yaşamasını da alabiliriz. Dünyayı da bir arada aldığında, dünyayı da tek bir topluluk olarak düşündüğümde yine farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir oluşum...”

Katılımcı bu görüşüyle çokkültürlülüğü hem yerel hem küresel ölçekte değerlendirmiştir. Benzer biçimde okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından biri çokkültürlülüğü “farklı kültürlerle bir arada olmak” olarak tanımlarken diğeri “...kültür dediğimiz şey bir toplumun aslında temel yapı taşı ve her şeyi yani dili, dini, yaşadığı yer.

Çokkültürlülük de bunun çeşitlenmesi...” olarak açıklamışlardır. Bu görüşler, öğretim elemanlarının çokkültürlülüğü toplum içindeki bir aradalık ve karşılıklı etkileşim bağlamında ele aldıklarını göstermektedir.

Küreselleşmeyle yaşanan insan hareketliliği alt temasında, sınıf öğretmenliği eğitimi alanında çalışan Hüseyin Hoca çokkültürlülüğü, küreselleşmenin etkisiyle artan insan hareketliliği bağlamında değerlendirmiştir. Hüseyin Hoca, çokkültürlülüğün “küreselleşmeyle birlikte artan insan hareketliliğinin bir sonucu” olduğunu vurgulayarak, bu kavramı günümüz dünyasında kültürel karşılaşmaların doğal bir sonucu olarak tanımlamaktadır.

Çokkültürlülüğü kültürler arası ortak bir zemin olarak tanımlayan katılımcılar da bulunmaktadır. Hüseyin Hoca, kültürlerin “üst bir kültür bağlamında ortaklaşa bir zemin oluşturması” fikrini öne sürmüş ve bu durumun “dünyanın daha iyi ve refah bir yer olması” açısından önemli bir fırsat sunduğunu belirtmiştir.

Farklı etnik köken ya da ülkeden bireylerin bir araya gelmesi alt temasında bir öğretim elemanı çokkültürlülüğü, etnik köken, inanç, cinsiyet ve bireysel özellikler açısından çeşitliliği kapsayan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu görüşü dile getiren sınıf öğretmenliği programındaki öğretim elemanı Ezgi Hoca burada farklılıkları ve çeşitliliklere vurgu yaparak tanıma ilişkin görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“...farklılıkları aslında biraz çeşitlilikleri ve farklılıkları vurgulayan bir kavram çokkültürlülük. Bu da her yönden tabii ki farklılaşmayı da içerisinde barındırıyor. Sadece kültürel anlamda değil yani cinsiyet de bunlardan bir tanesi ya da işte etnik köken olabilir, inançlar olabilir ya da bireysel diğer tüm farklılıklar içerisinde yer alıyor”.

Katılımcı, çokkültürlülüğün yalnızca kültürel değil, toplumsal ve bireysel farklılıkları da içerdiğini belirterek, kavramın kapsamını geniş bir çerçevede ele almıştır. Bu bakış açısı, çokkültürlülüğün sadece uluslararası köken farklılıklarıyla değil, aynı zamanda toplumsal çeşitlilikle de ilişkili olduğu biçiminde bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Toplumun çoğulculuğu alt temasında URCA INSPÉ kurumunda psikoloji derslerini yürüten Louis Hoca, çokkültürlülüğü toplumsal çoğulculuğun bir parçası olarak değerlendirmektedir. Bu öğretim elemanı çokkültürlülük kavramını şu sözlerle değerlendirmiştir:

“...plüralizm, çoğulculuk dediğimiz bir şeyin parçası...tek başına bir konsept değil; bir çoğulculuk var, çoğulcu toplum. Toplumun çoğulculuğu. Onun içinde de çokkültürlülük var. Çoğulculuk bence bir toplumun en değerli unsurudur...Çoğulculuğun tam tersi üniformizasyon. Tek görüş, tek tipli eğitim, herkesin aynı soruya aynı cevabı vermesini isteyen, herkesin aynı değerlere sahip olmasını öngören bir bakış açısıdır. Çoğunluluk da bunun tam tersidir.”

Katılımcı, kültürel çeşitliliğin yalnızca etnik değil, sosyoekonomik, dilsel, cinsel ve fiziksel farklılıkları da kapsadığını şu sözlerle vurgulamıştır:

“Çokkültürlülük çoğunluluğun bir parçası. Çoğunluluğun içinde çokkültürlülük var. Yani farklı etnisiteden olmak, farklı sosyoekonomik sadece etnisite değil, hatta etnisite bunların arasındaki en küçük şeylerden biri. Farklı ekonomik ailelerden gelmek, farklı kültürel değerleri olmak. Bu pop dinlemekten klasik müziğe kadar farklı bambaşka şeyler olabilir. Cinsel rollerle de ilgili bir şey olabilir...çalışan kadınlar, çalışmayan kadınlar...cinsel yönelim çoğulculuğun bir parçası. İnsanların dünyanın neresinden geldiği...çok dillilik, bunun çok önemli bir parçası. Engelli olmak, olmamak. Engelliliğin fiziki engellilik olması ya da zihinsel engelli olmak. Zihinsel engellilerin için de bir sürü şey var zaten. Dolayısıyla bütün bunlar çoğulculuğu oluşturuyor. Benim için kültürel çeşitlilik de bunun parçası. Bunlardan bir tanesi...”

Bu yönüyle bu öğretim elemanın, çokkültürlülüğü vatandaşlık ve kapsayıcılık değerleriyle ilişkili olarak ele aldığı anlaşılmaktadır.

Bireyin tüm yönlerini kapsayana çeşitlilik ve farklılıklar alt temasında bazı öğretim elemanları çokkültürlülük kavramını, bireyin sahip olduğu farklı özelliklerin bütünü olarak değerlendirmiştir. Okul öncesi eğitimi alanında çalışan bir öğretim elemanı olan Ayşe Hoca, çokkültürlülüğü “...Sadece böyle farklı ülkelerden ya da farklı etnik kökenlerden gelmenin yanı sıra çok farklı özelliklere sahip olan bireylerin bir arada olması...” olarak ifade etmiştir. Katılımcının, çokkültürlülüğün yalnızca toplumsal değil bireysel boyutu da kapsadığını şu görüşü ile ortaya koymaktadır:

“...çokkültürlü olması için farklı ülkelerden gelen bireylerin bir arada olması gibi bir algı var ama öyle değil aslında her çocuk her lisanstaki her birey de çok ayrı, apayrı bir dünya çünkü farklı bir aile tarafından yetiştiriliyor. Farklı eğitim süreçlerinden geçiyor. Her ne kadar ortak eğitim programına da dahil olsa da yaşantısı farklı, deneyimleri farklı. O yüzden biz aslında çokkültürlülüğü gözden kaçırıyoruz da diyebiliriz...”

Çeşitli kültürlerin harmanlanıp eşsiz bir kültür yaratılması alt temasında Okul öğretmenliği alanında uzman öğretim elemanı Charles Hoca, çokkültürlülük kavramını “birçok kültürel yaklaşımın harmanlanarak benzersiz bir bütün oluşturması” olarak

tanımlamaktadır. Ona göre bu durum, farklı kültürlerin yan yana bulunmasından ziyade, etkileşim ve sentez yoluyla yeni bir kültürel yapı oluşturulması anlamına gelmektedir. Öğretim elemanın bu görüşü çokkültürlülüğü dinamik, dönüştürücü ve yaratıcı bir süreç olarak ele aldığını göstermektedir.

Zenginlik alt temasında, üç öğretim elemanı çokkültürlülüğü zenginlik olarak tanımlamıştır. Bu görüşü dile getiren okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretim elemanı Sevda Hoca burada zenginlik ve çeşitliliklere vurgu yaparak tanıma ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...zenginlik ve aynı zamanda insanların kendilerini de farklı yönlerini görmeleri ve değiştirmeleri için de ciddi bir çeşitlilik...” Benzer şekilde Okul Öncesi Programından diğer iki öğretim elemanı da çokkültürlülüğün çeşitlilik olduğunu ve farklılıkların bir zenginlik kaynağı olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İnsanın varoluşuna ait doğal bir çeşitlilik hali alt temasında Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğretim elemanı olan Açıya Hoca, çokkültürlülüğü “bireylerin kültürlerine özgü özellikleri...insana ait bir özellik...” olarak tanımlamış ve bu kavramın “kavramsallaştırılmasına gerek olmadığını” ifade etmiştir. Bu görüş, bu öğretim elemanının çokkültürlülüğü toplumsal bir olgudan çok, insan doğasına ilişkin bir gerçeklik olarak gördüğünü göstermektedir.

Bireyin kültürel esnekliği ve uyum becerisi alt temasında Marie Hoca, çokkültürlülüğü “...başka ülkelerin kültürlerine uyum sağlayabilmek...Açık fikirli olmak, diğer ülkelerin kültürlerini kabul etmek ve onlara uyum sağlamaya çalışmak...” biçiminde tanımlamıştır. Katılımcı, çokkültürlülüğü bireyin kültürel esnekliği, hoşgörüsü ve uyum kapasitesi ile ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşım, bu öğretim elemanının çokkültürlülüğü bireysel düzeyde bir tutum ve davranış biçimi olarak gördüğünü göstermektedir.

Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının tanımları incelendiğinde, çokkültürlülük kavramının toplumsal bir gerçeklikten bireysel bir farkındalığa uzanan geniş bir yelpazede değerlendirildiği görülmektedir. Türkiye’deki öğretim elemanları çokkültürlülüğü daha çok bir arada yaşama, toplumsal zenginlik ve kültürel çeşitlilik kavramlarıyla ilişkilendirirken, Fransa’daki katılımcılar çoğulculuk, kültürel sentez ve bireysel uyum becerisi boyutlarına vurgu yapmıştır. Genel olarak her iki grupta da çokkültürlülük, farklılıkların kabulü, karşılıklı saygı ve birlikte yaşama kültürünün temel bir bileşeni olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri genel olarak çokkültürlülüğü toplumda bir arada yaşama, kültürel farklılıkları kabul etme, bireysel

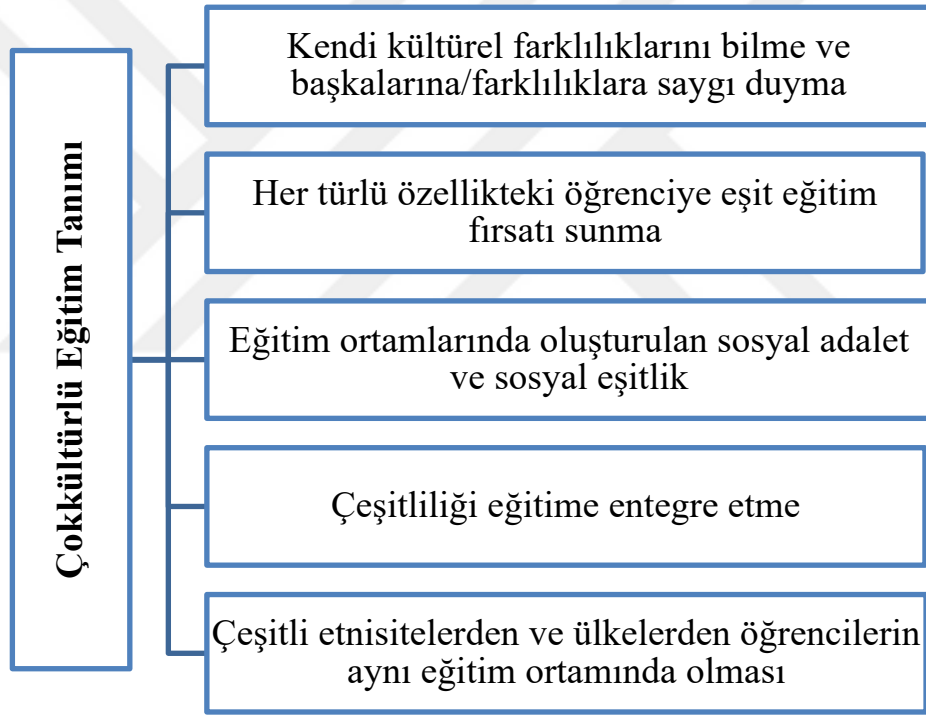
çeşitlilik, zenginlik ve uyum kavramları etrafında tanımladıklarını göstermektedir. Türkiye ve Fransa'daki öğretim elemanlarının görüşleri, çokkültürlülüğü hem bireysel hem toplumsal düzeyde bir değer olarak ele alma noktasında benzerlik göstermektedir.

4.2.1.1 Çokkültürlü eğitim tanımı

Çokkültürlülük kavramının hemen ardından öğretim elemanlarına çokkültürlülük kavramını eğitim bağlamında nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların analizi sonucunda beş alt temaya ulaşılmıştır. Şekil 4.2'de alt temalar sunulmuştur.

Şekil 4.2

Çokkültürlü Eğitimin Tanımı



Öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin tanımları kendi kültürel farklılıklarını bilme ve başkalarına/farklılıklara saygı duyma, her türlü özellikteki öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunma, eğitim ortamlarında oluşturulan sosyal adalet ve sosyal eşitlik, çeşitliliği eğitime entegre etme ve çeşitli etnisitelerden ve ülkelerden öğrencilerin aynı eğitim ortamında olması alt temaları altında toplanmıştır.

Kendi kültürel farklılıklarını bilme ve başkalarına/farklılıklara saygı duyma alt teması, örneğin üç öğretim elemanı tarafından dile getirilmiştir. Bu görüşte olan öğretim elemanları çokkültürlü eğitimin bireyin hem kendi kültürel kimliğini tanımasını hem de

farklı kùltùrlere karşı saygılı bir yaklaşım geliştirmesini içeren bir kavram olduğu yönünde ele almışlardır. Bu görüşü dile getiren sınıf öğretmenliği eğitimi alanında çalışan öğretim elemanı Ahmet Hoca başkalarının farklılıklarına saygı duymayı “...başkalarına ya da ötekine saygı duyan ötekinin, farklılıklarını, bu ırksal olabilir, öğrenme güçlüğü ile ilgili bir şey olabilir, dille ilgili bir şey olabilir. Yani onlara saygı duyan bireyler olarak düşünöbiliriz...” biçiminde ifade etmiştir. Bu tanımda saygı, farkındalık ve kabul kavramlarının yer aldığı görölmektedir.

Her türlü özellikteki öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunma alt teması kapsamında öğretim elemanları kapsayıcılığa vurgu yaparak bunun kapsayıcı bir eğitim olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar, tüm öğrencilerin sahip oldukları bireysel, kùltürel ve sosyoekonomik farklılıklara bakılmaksızın eşit öğrenme olanaklarına sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşü dile getiren öğretim elemanı Ahmet Hoca her türlü özellikteki öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunmayı “...her türlü özellikteki öğrenciye ya da öğrenene eşit hizmet, eşit eğitim fırsatı sunmak” biçiminde ifade etmiştir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenliği alanından Ezgi Hoca, sınıfta “...din, dil, etnik köken, cinsiyet, başarı gibi faktörler gözötilmeksizin bütün öğrencilerin eşit kabul edildiği ve eşit şekilde eğitim alma ve aynı kalitede eğitim alma hakkına sahip olması...” gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer Sınıf Öğretmenliği Programı öğretim elemanı Merve Hoca ise “...toplumdaki tüm bireylerin dil, din, cinsiyet, ırk ayrımı yapılmadan tüm eğitim süreçlerinden eşit bir şekilde yararlanması...” gerektiğini belirtmiştir. Bu alt tema, öğretim elemanlarının çokkùltürlü eğitimi fırsat eşitliği ilkesi ile birlikte ele aldıklarını göstermektedir.

Eğitim ortamlarındaki sosyal adalet ve sosyal eşitlik alt teması, çokkùltürlü eğitimin yalnızca bireysel farklılıklara saygı göstermekten öte, eğitim ortamında sosyal adaletin ve bilgiye erişimde eşitliğin sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu görüşü dile getiren sınıf eğitimi öğretim elemanı Yaprak Hoca, çokkùltürlü eğitimi “...sınıftaki ya da eğitim ortamlarındaki aslında sosyal eşitlik, sosyal adalet, her haklardan eşitçe yararlanmak, bilgi eşitliği. Bilgiyi almadaki eşitlik. Yařamdaki eşitlik. Bilgiyi, yaşama dökmedeki eşitlik...” olarak tanımlamıştır. Katılımcı, her bireyin aynı haklardan eşitçe yararlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, çokkùltürlü eğitimin hem adalet temelli bir yaklaşım hem de toplumsal eşitliğin eğitim ortamlarında güçlendirilmesine yönelik bir anlayış olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Çeşitliliği eğitime entegre etme alt teması, çokkültürlü eğitimin yalnızca kültürel farkındalıkla sınırlı kalmayıp, öğretim süreçlerinin çeşitlilik temelinde yapılandırılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları bu alt tema kapsamında çeşitliliğin eğitim süreçlerine dahil edilmesi üzerinde durmuşlardır. Örneğin, okul öncesi eğitim alanından bir öğretim elemanı olan Sevda Hoca bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“...eğitim ortamına entegre olması, oraya uyum sağlaması ama aynı zamanda anlatmak ve vermek istediği ın ilkelere de o grubu dengeli bir şekilde çekmesi...hem oraya saygı duyacak hem çocuğa saygı duyacak hem ortama saygı duyacak ama aynı zamanda da bu saygı duyduğu ortamdan da çocuğu da getirmek istediği ya da toplumu da getirmek istediği seviyeye doğru da kırmadan hani yok etmeden getirmesi...”

Aynı programdan başka bir öğretim elemanı, çokkültürlülüğün her çocuğun kapasitesi ve gereksinimleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul öncesi eğitiminde yöneticilik deneyimi olan bir öğretim elemanı Melisa Hoca ise “...zenginliğin; önce fark etme ve tanımam, sonra buna saygı duymam, sonra da geliştirmek için adım atmak...” süreci olarak tanımlamıştır. Aynı alandan Açelya Hoca ise “...kimseyi ayırtmadan...Hepsini kapsayacak şekilde eğitim uygulamalarının bir şekillenmesi...” biçiminde ifade ettiği görüşü ile kapsayıcılığın önemini vurgulamaktadır. Bu alt tema, çokkültürlü eğitimin öğretim programlarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine entegrasyonunun önemini içermektedir. Çeşitliliği eğitime entegre etme alt teması kapsamında URCA INSPÉ’de görevli öğretim elemanı Charles Hoca ise, “...farklı öğrencilerin kültürlerini dikkate alarak içerikleri onların profiline uyarlamak...” ve “...gelecekte öğretmen olacak kişileri, çokkültürlü bağlamlarda ders verebilmeleri için hazırlamak.” biçiminde ifade ettiği görüşüyle diğer öğretim elemanlarıyla örtüşen bir görüş ortaya koyduğu görülmektedir.

Çeşitli etnisitelerden ve ülkelerden öğrencilerin aynı eğitim ortamında olması alt temasında, Fransa’dan bir katılımcı, sınıflarda çok farklı ülkelerden öğrencilerin birlikte eğitim aldığını ifade etmiştir. URCA INSPÉ’den Marie Hoca, üniversitede “Afrika’dan, Avrupa’dan ve Asya’dan çok çeşitli öğrenciler bulunduğunu” belirterek bu çeşitliliğin öğretim ortamının doğal bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Bu ifadeler, Fransa’daki eğitim bağlamında çok uluslu sınıf yapısının katılımcılar tarafından günlük bir durum olarak algılandığını göstermektedir. Marie’nin çokkültürlülük tanımına ilişkin önceki ifadeleri (“...başka ülkelerin kültürlerine uyum sağlayabilmek... Açık fikirli olmak, diğer

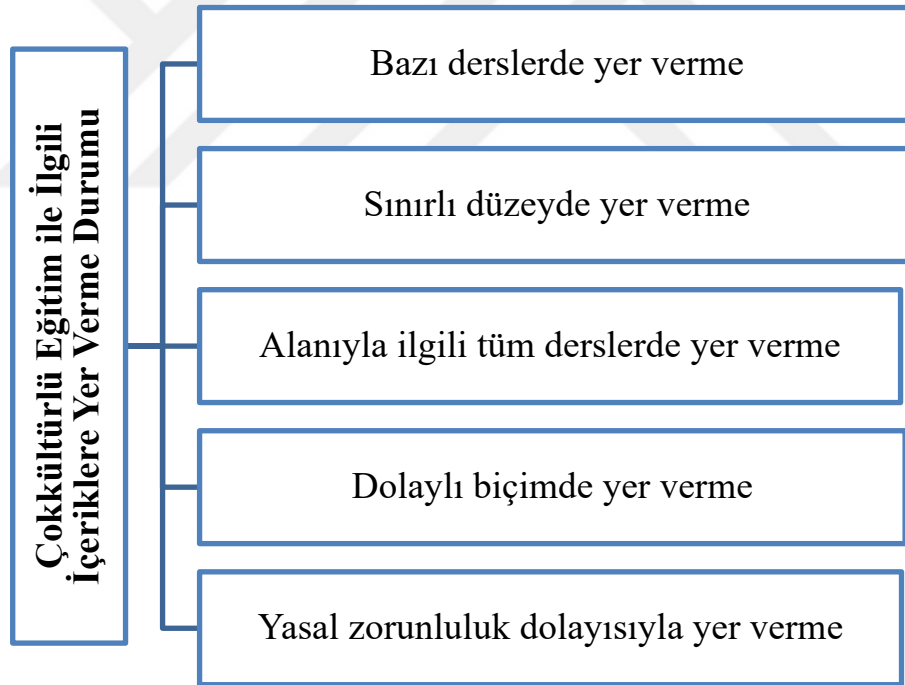
ülkelerin kültürlerini kabul etmek...” bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcının tanımı, çokkültürlülüğü kültürel esneklik ve uyum kapasitesi ile ilişkilendirmekte; sınıf ortamındaki çeşitliliği ise bu anlayışın somut bir yansıması olarak ortaya koymaktadır. Bu bulgular, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim tanımlarının katılımcı açısından birbirini tamamlar şekilde algılandığını göstermektedir.

4.2.2 Çokkültürlü eğitim ile ilgili içeriklere yer verme durumuna ilişkin bulgular

Öğretim elemanlarına yürüttükleri derslerde çokkültürlülük içeriklerine yer verme durumları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların analizi sonucunda şu beş alt temaya ulaşılmıştır: Bazı derslerde yer verme, sınırlı düzeyde yer verme, alanıyla ilgili tüm derslerde yer verme, dolaylı biçimde yer verme ve yasal zorunluluk gereği yer verme. Şekil 4.3’te alt temalara yer verilmiştir.

Şekil 4.3

Çokkültürlü Eğitim ile İlgili İçeriklere Yer Verme Durumu



Bazı derslerde yer verme alt temasında Türkiye’deki dört öğretim elemanı, çokkültürlü eğitim içeriklerini yalnızca bazı derslerde ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf eğitimi alanından Ahmet Hoca bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

“...dersimde oluyor. Yani risk altındaki çocuklarda kesinlikle oluyor. Zaten orada göçmen çocuklar var, dezavantajlı gruplar var, ihmal edilmiş kitleler var. Dolayısıyla orada bir şey oluyor zaten. Yani farklılıkları fark etmek ve farklılıklara saygı duymak gibi bir o derste oluyor. İlkokulda güncel sorunlarda da oluyor. Özellikle bu son dönemdeki bölgedeki

savaşlardan dolayı mülteci çocuklar ya da göçmen çocuklar ya da geçici koruma altındaki çocuklar, onların eğitimiyle ilgili çocuklar karşılaşıyorlar ve bunlar derslerimizde yoğun bir şekilde tartışılıyor, gündeme geliyor açıkçası.”

Bu açıklamada, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların eğitime katılımını tartıştıkları ders etkinliklerinin Banks’in Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, göçmen ve mülteci çocukların eğitimine ilişkin sorunları analiz ederek bilgiyi sosyal bağlamda yeniden yapılandırmakta ve kültürel farkındalık kazanmaktadır. Bu dersi veren öğretim elemanı, benzer biçimde, mülteci çocukların eğitimi üzerine grup çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin kültürel bakış açılarını analiz etme ve bilgiyi çoklu bakış açılarıyla yeniden yapılandırma fırsatı sunduğu için Banks’in (2019) Bilgi İnşa Süreci boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu boyut öğretmenlerin, öğrencilerin bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin inşa edilme biçimlerini nasıl etkilediğini anlamalarını, araştırmalarını ve belirlemelerini kapsamaktadır ve öğretim elemanın dersinde yer verdiği etkinlikler bu boyutla doğrudan örtüşmektedir. Öğretim elemanı, “Ulusal ve uluslararası kültürlerin özelliklerini açıklayabilmek” yeterliğinin program çıktılarında yer aldığını belirtmiştir. Bu ifade, programın yapısal olarak İçerik Entegrasyonu boyutunu yansıttığını ve öğretim programında farklı kültürel içeriklerin yer almasını, kültürel çeşitliliğin disiplinlerarası biçimde derse dâhil edilmesini kapsadığını göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alanından iki öğretim elemanı belirli derslerde çokkültürlülüğe yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretim elemanlarından biri Çevre Eğitimi dersinde Erasmus öğrencilerini sürece dâhil ettiğini, İskandinav ülkelerindeki çevre uygulamalarını örnek gösterdiğini ve öğrencilerle karşılaştırmalı tartışmalar yürüttüğünü belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin kültürlerarası farkları tanıyarak küresel bağlamda değerlendirme yapmalarını kapsadığından İçerik Entegrasyonu ile ilişkili bulunmuştur.

Sınırlı düzeyde yer verme alt teması kapsamında bazı öğretim elemanları, programın yapısal kısıtları nedeniyle çokkültürlü eğitim içeriklerinin sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi alanından bir öğretim elemanı, “...program yeterlikleri bağlamında kimi sınırlılıklarımız var, YÖK’ten kaynaklı ya da yönetimden kaynaklı olarak. Programın içeriğine müdahale etme şansımız kimi zaman olmayabiliyor ama bir de bu program yeterlikleri zaten YÖK’ten belirlendiği için...” sözleriyle yapısal engellere dikkat çekmiştir. Benzer bir görüş okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan bir öğretim

elemanları tarafından da dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitim alanında çalışan ve aynı zamanda program başkanlığı deneyimi olan bir öğretim elemanı, derslerinde yer vermekle birlikte programın bütününe yönelik yeterli olmadığına ilişkin bir eleştirisini dile getirmiştir. Dolayısıyla aynı alanda görev alan iki öğretim elemanı da çokkültürlülük içeriğinin genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Fransa'daki öğretim elemanlarının ifadeleri de benzer bir duruma işaret etmektedir. URCA INSPÉ'de görev yapan iki öğretim elemanı, öğretmen yetiştirme programlarının büyük oranda devlet tarafından belirlenen sabit içeriklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu öğretim elemanlarından biri bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ben istediğim kadar bu farklılıktan bahsediyor muyum? Hayır. Çünkü benim dersimin...üçte biri şey okuma yazma nasıl öğrenilir üzerine. Orada azıcık disleksiden bahsediyorum. Orada biraz Fransızca bilmeyen çocukların nasıl mesela Ukrayna'dan gelmişse ya da Suriye'de savaş olduğu için Suriye'den gelmişse, Fransızca bilmeyen insanları nasıl okuma yazma öğrenebileceğini biraz bahsediyorum. Derslerin üçte biri hafıza ve dikkat üzerine. Orada sadece hiperaktivite ve dikkat sorunu sahibi olan öğrencilerden bahsediyorum. Üçte bir de otizm üzerine...çeşitlilikten yeterince bahsediyor musun diye sorarsanız. Bahsedemiyorum çünkü diğer derslerin de verilmesi gerekiyor ve bunun için ayrılmış üçte bir diyebilirim Fransa'daki, yani bizim üniversitedeki farklı ihtiyaçları olan öğrencilere ayırdığımız şey de üçte bire tekabül ediyor büyük ihtimalle. Daha fazla değil.”

Diğer öğretim elemanı Charles Hoca ise konuyla ilgili şu sözleri ifade etmiştir:

“...Fransa'da MEEF yüksek lisans programları için hükümet çok fazla içerik dayatıyor. Yaklaşık %80'i sabit içerik...seçebildiğimiz ve ön plana çıkarabildiğimiz dersler yalnızca %20 kadar. Bu yüzden çokkültürlü eğitimi savunmak zor oluyor...çok fazla önemli konu var: kapsayıcılık, engelli öğrencilerle nasıl çalışılacağı, okul öncesiyle nasıl çalışılacağı, uluslararası bağlamda nasıl çalışılacağı... Tüm bunlar önemli ve bunlara rağmen özgür pedagojik alan çok az kalıyor...Çünkü geri kalan her şey hükümet tarafından dayatılıyor...bunun yeterli olmadığının farkındayız.”

Bu bulgular, Fransa'da çokkültürlü eğitimin bir eğitim politikası olarak görüldüğü ve dolayısıyla programlarda belirli ölçüde yer verildiğini göstermektedir, ancak öğretim elemanlarının pedagojik esnekliğinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Alanıyla ilgili tüm derslerde yer verme alt temasında, araştırmada, öğretmenlik alanının doğası gereği çokkültürlülüğü tüm derslerinde ele aldığını belirten öğretim elemanlarının da olduğu görülmektedir. Bu görüşü belirten sınıf öğretmenliği eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından Yaprak Hoca, sanat eğitimi alanında çalıştığını ve dolayısıyla

alanının doğrudan kültürle ilişkili olduğunu belirterek derslerinde çokkültürlülüğe yönelik içeriklere yer verdiğini belirtmiş ve bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “...alanım sanat eğitimi olunca çokkültürlülük konusunu mutlaka değiniyoruz çünkü eee sanat evrensel bir şey, bir olgu. Evrensel olduğu kadar da yerel bir olgu. Yani hem yerel hem de evrensel anlamda çok farklı bazıları var sanatın.” Bu yaklaşımın, öğrencilerin farklı kültürlerin estetik değerlerini keşfetmelerini kapsamasından dolayı İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcı, dersi kapsamında sanat eğitiminin farklılıklara karşı hoşgörü, yaratıcılık ve empati geliştirme yönünü şu sözlerle açıklamıştır: “...sanat eğitiminde farklı kültürleri tanıma amaçlarımızdan biridir...Sanat eğitimi amaçlarından biri yaratıcılıktır...Yaratıcılık farklılıkları benimsemektir. Farklılıklara saygı duymayı getirir...Dolayısıyla sanat ve sanat eğitiminin zaten içeriği ve amaçları tamamen farklılıkların güzelliğine odaklanmaktır.” Aynı alandan bir diğer öğretim elemanı, fen içerikli derslerinde yer verdiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda farklı kültürlerin bilime katkısı bilim anlayışı üzerinde duduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, derslerinde bilimin farklı kültürlerde nasıl üretildiği ve bilim insanının kültürel arka planının bilgi üretimine etkisi üzerinde durduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilginin kültürel bağlamda oluştuğunu fark etmelerini sağlama amacına yönelik olarak Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutunu destekler niteliktedir.

Alanıyla ilgili tüm derslerde yer verme alt temasında, okul öncesi öğretim elemanı Merve Hoca, tüm derslerinde çokkültürlü içeriklere yer verdiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“...ister Erken Çocuk Gelişimi I dersine gireyim, ister Eğitim Politikaları...farklı bir dili konuşan çocuklara nasıl bir öğretmenlik sürecine girebilirim. O farklı bir kültürü nasıl entegre olabilirim? Ben özellikle tüm derslerimde bunu aktif bir şekilde öğretmen adaylarının hissetmesini sağlıyorum ve örnekleri de bunun üzerine vermeye çalışıyorum...”

Benzer şekilde, okul öncesi alanında görev yapan bir öğretim elemanı, programın tüm derslerinde farklılık ve kapsayıcılığın işlendiğini, öğretmen adaylarının uygulamalı derslerde farklı kültürlerden çocuklarla etkileşime girdiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamaların öğretmen adaylarının farklı kültürel arka planlardan gelen çocuklarla doğrudan çalışarak kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirmesi kapsamında Eşitlikçi Pedagoji boyutunu desteklediği söylenebilir. Fransa örneklerinde ise Louis Hoca, psikoloji alanındaki derslerinde öğrencilerine nörotipik olmayan öğrencilerle çalışma becerisi kazandırdığını, Charles Hoca ise Matematik Eğitimi ve Öğretimi dersinde

Afrika'daki para birimi örneğini kullanarak matematik derslerinde kültürel çeşitliliği entegre ettiğini belirtmiştir. Her iki uygulamanın da İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Dolaylı biçimde yer verme alt temasında üç öğretim elemanı çokkültürlülük konularını doğrudan değil, dolaylı biçimde derslerine yansıttıklarını belirtmişlerdir. Hüseyin Hoca, derslerinde farklı ülkelerden örnekler vererek kültürlerarası bakış açısı kazandırdığını, “diğer ülkelerde süreç nasıl işliyor derken kültürlerarası bir bakış açısı ister istemez oluşuyor” sözleriyle açıklamıştır. Bu yaklaşım, Bilgi İnşası Süreci boyutunun örtük bir biçimde gerçekleştiğini göstermektedir. Okul öncesi alanında iki öğretim elemanı da karakter ve değer eğitimi veya farklılıklara saygı gibi konuların içinde çokkültürlülüğe dolaylı olarak yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle empati, farklılıklara saygı ve hoşgörü gibi değerler aracılığıyla yürütülen etkinlikler, Banks'in (2019) Önyargının Azaltılması boyutunu destekler niteliktedir. Ayşe Hoca, derslerinde çokkültürlü içeriklere nasıl yer verdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“...farklılıklara saygı aslında okul öncesi eğitim programının içerisinde de yer alan kazanımlarda var olan bir kavram. Bu bağlamda biz nelere odaklanıyoruz? Biraz önce o bahsettiğimiz, farklı kültürlerden, farklı ülkelerden farklı geleneklerden gelmiş bireylerin birbirine saygı ve empati duymasını desteklemenin yanı sıra başka farklılıklarımız da var. Yetersizliği olan bireylerimiz var. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler var.”

Yasal zorunluluk gereği yer verme alt temasında, INSPÉ'deki iki öğretim elemanı çokkültürlü eğitim içeriklerine derslerinde yer vermelerinin kişisel tercihlerinden değil, ulusal düzeyde belirlenen program çerçevesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, INSPÉ programlarının devlet tarafından oluşturulan genel yönergeler doğrultusunda hazırlandığını ve bu nedenle belirli içeriklerin derslerde zorunlu olarak ele alındığını belirtmişlerdir. Louis Hoca, bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Bakanlıktan bize gelen şey... sınıfın heterojenliğinden bahsedilmesi gerektiği... Bu bir direktiftir. Fakültelere gönderilir ve biz de ders içeriklerimizi buna göre oluşturmak zorundayız.” Bu ifade, çokkültürlülüğe ilişkin içeriklerin öğretim elemanlarının bireysel pedagojik tercihleriyle değil, ulusal politika doğrultusunda kurumsal bir zorunluluk olarak derslerde yer aldığını göstermektedir.

Türkiye'de Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında çokkültürlü eğitime ilişkin içeriklerin daha çok öğretim elemanlarının kişisel çabalarıyla ve derslerin yapısına bağlı olarak yer bulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası

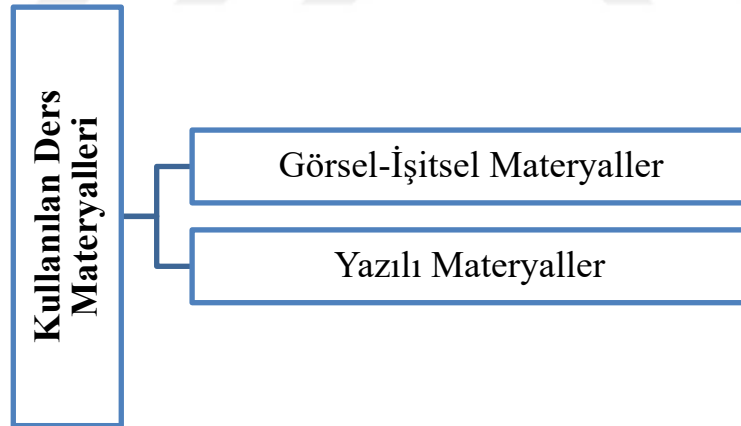
Süreci boyutlarının bireysel düzeyde desteklendiğini göstermektedir. URCA INSPÉ’de ise çokkültürlü eğitim içerikleri daha çok politik ve yapısal bir çerçevede ele alınmakta, öğretim elemanları bu içeriği sınırlı bir alan içinde uygulayabilmektedir. Kültürel bağlamlı matematik örneği veya kapsayıcı psikoloji derslerinin, Banks’in Bilgi İnşası ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarını somut biçimde desteklediği söylenebilir. Bulgular, öğretim elemanlarının alanlarına ve ülkelerine (Türkiye/Fransa) göre değişiklik gösterdiğini ve Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla farklı biçimlerde ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

4.2.2.1 Çokkültürlülüğün işlenişinde kullanılan ders materyalleri

Bu tema kapsamında öğretim elemanlarına yürüttükleri derslerde kullandıkları materyallerde farklı kültürleri temsil eden kaynaklar yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda materyallerin iki alt tema altında toplandığı belirlenmiştir (Bkz. Şekil 4.4).

Şekil 4.4

Öğretim Elemanları Tarafından Kullanılan Ders Materyalleri



Görsel-İşitsel Materyaller alt temasını Türkiye ve Fransa’dan toplam dokuz öğretim elemanı dile getirmiştir. Film, çizgi film, video, sanat eseri ve ders içi görsellerin kültürel farkındalık kazandırmada güçlü bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Bir öğretim elemanı, film kullanımının öğrencilerde hem bilişsel hem de duyuşsal farkındalık yarattığını ifade etmiştir. Örneğin, Sınıf Öğretmenliği Programında görev

yapan Yaprak Hoca, Babil filmi aracılığıyla farklı kıtalardaki kültürlerin insani ve toplumsal yönlerini ele aldığını şu sözlerle belirtmiştir:

“...Orta Doğunun o barbar yönünün yine vurgulanmasına rağmen insani olan duyguların da onlarda olduğunu gösteriyor. Amerika gelişmiş medeni bir insan tipi ama insan duyguları gitmiş. İşte Meksikalıyı gösteriyor bir şey şekilde. Japonya'nın buhranını gösteriyor. Farklı kıtalardaki farklı kültürlerin şeyini çok güzel...veriyor...ben o filmi izlettiriyorum, üzerine böyle bir ders boyunca konuşuyoruz, konuşuyoruz ve çıkan notları yazıyoruz. Vurgular ne? Yani bu filmde bize ne anlatılmak isteniyordaki ziyade biz neler çıkarıyoruz burada ve kültürlerin olaylara yaklaşım biçimleri farklı olsa da insan olmanın aslında insanlık denen şeyin aynı olduğu; sen eğer insanlığını kaybetmezsen hiçbir kültür seni rahatsız etmez zaten...”

Katılımcı, film üzerinden yürütülen sınıf tartışmalarının öğrencilerin kültürel farklılıklara ilişkin algılarını dönüştürdüğünü ve her kültürde insanın ortak bir değer olduğunu fark ettirdiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliğin öğretim içeriğine entegre edilerek kültürler arası bir anlayış geliştirmeye odaklanıldığını göstermektedir. Bu yaklaşım Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur. İçerik Entegrasyonu, öğretim sürecinde farklı kültürlerle ait içerik, örnek, olay ve materyallerin bilinçli şekilde ders akışına dahil edilmesini kapsarken Bilgi İnşası Süreci boyutu, öğrencilerin toplumsal, kültürel ve bireysel perspektifleri sorgulayarak bilgiyi nasıl oluşturduklarına yönelik farkındalık geliştirmelerini kapsamaktadır. Özellikle çizgi film kullanımı sınıf öğretmenliği alanındaki aynı katılımcı tarafından etkili bir materyal olarak değerlendirilmiştir. Şef Roka adlı çizgi film aracılığıyla çocuklara farklı ülkelerin kültürlerini, yemek alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını tanıtmının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, çocukların bu tür çizgi filmler sayesinde “farklılıkları güzellik olarak görmeyi içselleştirdiğini” vurgulamıştır. Bu durum, çokkültürlü değerlerin didaktik bir anlatım yerine dolaylı ve deneyimsel bir biçimde kazandırılmasının etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımın İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

İki öğretim elemanı, görsel materyallerin kültürel farkındalığı somutlaştırmak için önemli bir araç olduğunu dile getirmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitimi alanından bir öğretim elemanı, farklı medeniyetlerin gelişim süreçlerini anlatırken Mısır'dan Hindistan'a kadar uzanan tarihsel örnekleri görsellerle desteklediğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimi alanından bir öğretim elemanı ise yurt dışı okul ziyaretlerinde çekilen fotoğrafları

derslerinde kullandığını, böylece öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarını gözlemleyebilme imkânı kazandığını belirtmiştir. Bu durum, çokkültürlülüğün dolaylı fakat etkili biçimde İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutları kapsamında içeriğe entegre edildiğini göstermektedir.

Katılımcıların en sık başvurduğu kaynaklardan biri de videolar olarak belirlenmiştir. Türkiye’deki dört öğretim elemanı, videoların yerel ve evrensel kültürel farklılıkları gösterebilme gücünden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmenliği alanından bir öğretim elemanı, TRT tarafından hazırlanan 3 Eşik belgeselini izletip öğrencilerle tartıştığını, bu sayede öğrencilerin Türkiye’nin kendi içinde de kültürel olarak ne kadar çeşitli olduğunu fark ettiklerini belirtmiştir. Okul öncesi alanında görev yapan bir öğretim elemanı ise İskandinav ülkelerindeki riskli oyun uygulamalarını içeren videolarla, farklı kültürlerin çocuk eğitimi yaklaşımlarını tartışmaya açtığını söylemiştir. Benzer şekilde Fransa’daki öğretim elemanlarından biri, otizmi bir kimlik olarak ele alarak otizmlili bireylerin videolarını derslerinde kullandığını ve bunun kültürel farklılık kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu çeşitlilik, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarını destekler niteliktedir.

Son olarak, bir öğretim elemanının sanatçıların ve sanat eserlerinin derslerde bir kültürel temsil unsuru olarak kullanıldığı görülmüştür. Sınıf Öğretmenliği Programında sanat eğitimi dersi veren öğretim elemanı Yaprak Hoca, “...ressamlardan, sanatçılardan...Kendi alanım gereği...” yararlandığını ve bunu çokkültürlü bakış açısını kazandırmanın bir yolu olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürlerin estetik değerlerini tanıyarak çok boyutlu bir kültür algısı geliştirmesini desteklemesi yönüyle İçerik Entegrasyonu boyutuyla ilişkili bulunmuştur.

Bu alt temadaki bulgular, görsel-işitsel materyallerin öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmesinde güçlü bir rol oynadığını ve çokkültürlülüğün sınıf ortamında somut, deneyimsel biçimde işlenmesini sağladığını göstermektedir.

Yazılı Materyaller kullanımını dört öğretim elemanı dile getirmiştir. Bu görüşü dile getiren öğretim elemanları yazılı kaynakların kültürel farkındalık, çoklu bakış açısı ve değer aktarımı bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bir katılımcı, farklı ülkelerden bilim insanları ve düşünürlerle atıfta bulunarak Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriklerinde çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığını

belirtmiştir. Hüseyin Hoca, Sokrates'ten Dewey'ye kadar farklı eğitimcilerin görüşlerinden yararlanarak derslerinde öğrencilerde çokkültürlü bir düşünme biçimi oluşturmayı amaçladığını şu sözlerle ifade etmiştir: "...doğal olarak yani oradaki bakış açısını bir şekilde dolaylı olarak yansıtıyor. Yani doğrudan bir ünite yok... ama dolaylı olarak çok boyutlu bir bakış açısı mutlaka oluşmak durumunda kalıyor." (Sınıf öğretmenliği eğitimi) Katılımcının farklı kültürlerle ve düşünce geleneklerine ait eğitimcileri derse dâhil etmesi, öğrencilerin bilgiye tek bir bakış açısından değil, çeşitli kültürel ve felsefi kaynaklardan ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum, Banks'in İçerik Entegrasyonu boyutunda tanımlanan farklı kültürlerle ait bilgi kaynaklarının derse dâhil edilmesi ile Bilgi İnşası Süreci boyutundaki çoklu bakış açısı geliştirme amacının birlikte gerçekleştiğini göstermektedir.

İki öğretim elemanı, kitapların da kültürel farkındalık kazandırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitimi alanından bir öğretim elemanı, yetersizliği olan bireylere saygı temasını içeren çocuk kitaplarını kullandığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretim elemanı başka bir öğretim elemanı Açelya Hoca ise "...kitaplar olabiliyor, çocuk kitapları. Farklı bölgelerden, farklı kültürlerde yazılmış kitaplar..." ifadesiyle farklı bölgelerde ve kültürlerde yazılmış çocuk kitaplarını derslerinde tanıttığını ifade etmiştir. Bu durum, kültürel farklılıkların erken yaşlarda edebiyat yoluyla tanıtılmasının, İçerik Entegrasyonu boyutunu desteklediğini göstermektedir.

Bir öğretim elemanı, akademik çalışmalardan da yararlandıklarını belirtmiştir. Okul öncesi eğitiminde çalışan bir öğretim elemanı olan Ayşe Hoca, "...farklı kültürleri temsil eden kaynaklar...karşılaştırmalı çalışmalar...Türkiye'de yapılan çalışmalarla farklı ülkelerde yapılan uygulamaları karşılaştırdığımız fotoğraflar olabiliyor, eğitim planlaması örnekleri olabiliyor, programlar..." gibi materyaller kullanarak Türkiye'deki ve diğer ülkelerdeki eğitim uygulamalarını karşılaştıran akademik kaynakların çokkültürlü eğitimin anlaşılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırması bakımından özellikle Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye ve Fransa'da ilgili üniversiteler bağlamında, öğretim elemanlarının farklı kültürleri temsil eden materyaller aracılığıyla öğrencilerde kültürlerarası farkındalık, empati ve hoşgörü geliştirmeyi hedefledikleri görülmektedir. Bu bulgular, çokkültürlü eğitimin yalnızca soyut bir kavram olarak değil, öğretim materyalleri aracılığıyla sınıf

ortamına aktif biçimde yansıtıldığını göstermektedir. Bu süreçlerin hem okul öncesi ve sınıf öğretmenliği hem de URCA INSPÉ'de özellikle Banks'in (2019) İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve belirli örneklerde Önyargının Azaltılması boyutlarıyla en güçlü biçimde ilişkili olduğu görülmektedir.

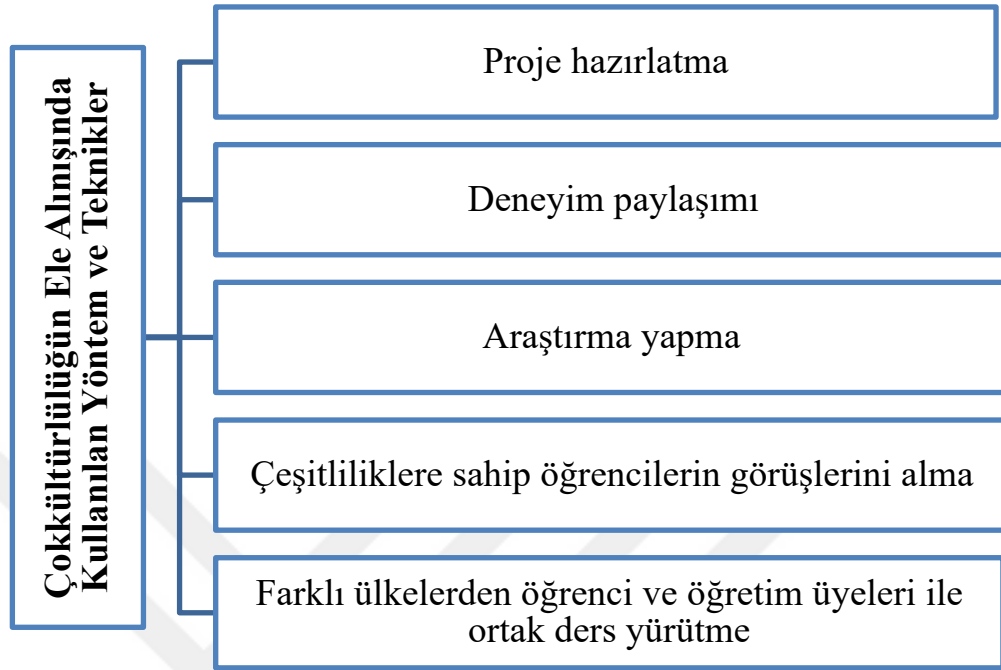
Katılımcıların büyük çoğunluğu, ders materyallerinde farklı kültürleri temsil eden kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Bu materyallerin türleri; film, çizgi film, görsel, video, farklı bilim insanlarından örnekler, kitap, akademik çalışmalar ve sanatçıların eserleri olarak çeşitlenmektedir. Öğretim elemanları, bu kaynakların öğrencilerde kültürel farkındalık geliştirme, farklılıklara saygı duyma ve önyargıları sorgulama açısından önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır.

4.2.2.2 Çokkültürlülüğün ele alınışında kullanılan yöntem ve teknikler

Bu tema kapsamında öğretim elemanlarına yürüttükleri derslerde çokkültürlülüğü entegre etmek için kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Katılımcı görüşleri, çokkültürlülüğün öğretim sürecine farklı yöntem ve tekniklerle entegre edildiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda proje hazırlatma, deneyim paylaşımı, araştırma yapma, öğrencilerin görüşlerini alma ve farklı ülkelerden öğretim üyeleriyle ortak ders yürütme gibi beş alt tema öne çıkmıştır (Bkz. Şekil 4.5).

Şekil 4.5

Çokkültürlülüğün Entegrasyonunda Kullanılan Yöntem ve Teknikler



Bu tema kapsamında öğretim elemanlarına yürüttükleri derslerde çokkültürlülüğü nasıl entegre ettikleri sorulmuştur. Katılımcı görüşleri, çokkültürlülüğün öğretim sürecine etkileşimi, tartışmayı ve sorgulamayı önceleyen çeşitli yöntem ve tekniklerle dahil edildiğini göstermektedir. Öğretim elemanları, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen bu teknikler aracılığıyla kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Nitekim katılımcılar, derslerinde tartışma, sanat eleştirisi, açık mikrofon, soru-cevap ve karşılaştırmalı çözümleme gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerin kültürel içerikleri çok yönlü biçimde değerlendirmelerini teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu genel yaklaşım, çokkültürlülüğün öğretim sürecine yerleştirilmesinde iletişim ve etkileşim temelli yöntemlerin öne çıktığını göstermektedir.

Proje hazırlatma alt teması kapsamında Türkiye’deki öğretim elemanları, öğrencilerin çokkültürlü içeriği aktif biçimde üretmelerine olanak tanıyan uygulamalardan söz etmişlerdir. Örneğin, Sınıf öğretmenliği alanı öğretim elemanı Yaprak Hoca, görsel sanatlar öğretimi dersi kapsamında, “...Programı nasıl uygulayacaklarını dair bir uygulama yapmalarını istiyorum ama yaratıcı olmalarını...çokkültürlülüğün de içinde olduğu estetiğin, yaratıcılığın, çocuğa verilmesi gereken sanat tarihi, sanat eleştirisi gibi ne tür becerilerimiz varsa bunların verilmesini istediğim bir gruplara ayrılıyorlar...”

sözleriyle öğrencilerine kısa film projeleri hazırlatarak farklı kültürlerin bir aradalığının sanatsal yansımalarını incelemelerini sağladığını belirtmiştir. Bu uygulamanın, öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra çokkültürlü farkındalıklarını artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Okul Öncesi Öğretmenliği Programından bir öğretim elemanı da derslerinde proje tabanlı çalışmalar yaptırdığını dile getirmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarını destekleyen öğrenci merkezli uygulamalara önem verdiklerini göstermektedir.

Deneyim paylaşımı alt teması kapsamında öğretim elemanları, kendi uluslararası deneyimlerinin yanısıra mezun öğrencilerin çokkültürlü ortamlardaki öğretmenlik deneyimlerini ders ortamına taşıdıklarını vurgulamışlardır. Temel Eğitim Bölümü'nde yöneticilik deneyimi olan öğretim elemanı Hüseyin Hoca, "...kendim bazı ülkeleri görme şansım oldu. Kısa süreli de olsa yani işte bu kongreler nedeniyle ya da geziler nedeniyle ya da Erasmus nedeniyle. Öyle olunca oradan söz ediyorsunuz yani o kültürlerden, oradaki uygulamalardan bir şekilde söz ediyorsunuz..." diyerek farklı ülkelerdeki uygulamalardan söz ederek öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapabilmelerini desteklemeye çalıştığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan Melisa Hoca ise "deneyim paylaşım toplantıları" düzenlediklerini ve özellikle çokkültürlü bölgelerde görev yapan mezun öğrencileri davet ederek onların deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaştıklarını ifade etmiştir. Katılımcı ders kapsamında gerçekleştirilen bu yöntemin ele alınışını şu sözlerle açıklamıştır:

"...Mesela bir öğretmen adayımız aynı zamanda yüksek lisans öğrencimizdi de o, Urfa'nın bir köyüne atandı. Köyünü, şu anda adını hatırlamıyorum ama köy tamamen Arap, hani hiç Türkçe bilen çocuk yok. Aslında çocuk da yok yani Türk, T.C. vatandaşı ama Arap kökenliler. İııı mesela o öğrencimiz lisans öğrencilerimize çok şey katabilecek durumdaydı çünkü öyle bir ortamda nasıl öğretmenlik yapılması gerektiğini çok güzel deneyimledi."

Okul Öncesi Programında Erasmus Koordinatörlüğü görevini yürüten bir öğretim elemanı da staj yapan veya farklı bölgelerde çalışan öğrencilerin deneyimlerini derse dahil ettiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının deneyim aktarımı yoluyla kültürel farkındalık oluşturma çabasını yansıtmaktadır.

Araştırma yapma alt teması altında öğretim elemanları, öğrencilerin kültürel konularda eleştirel ve araştırmacı bir bakış açısı geliştirmelerini hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Hüseyin Hoca, öğrencilerine bilgi kaynaklarını eleştirel biçimde değerlendirmeleri ve

güvenilir akademik çalışmalardan yararlanmaları yönünde şu sözlerle rehberlik ettiğini belirtmiştir:

“...bilgilerin çok farklı bir biçimde, çok anlamlı bir biçimde manipüle edilebileceğini, bazı zaman kötüye kullanılabileceğini de düşünerek hareket edin diyorum...Bilginin sağlıklı ve sağlam olması, o yüzden de olabildiği kadar akademik makalelerden yararlanın, akademik anlamdaki çalışmalardan yararlanıp bilgileri edinirken yanlış bilgilerin de olabileceği konusunda duyarlı olmaları gerektiğini söylüyorum”

Bu yaklaşım, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutunun çokkültürlü eğitimin bir parçası olarak ele alındığını göstermektedir.

Çeşitliliklere sahip öğrencilerin görüşlerini alma alt teması kapsamında Türkiye ve Fransa’da görev yapan öğretim elemanları, öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerinden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitimi alanından bir öğretim elemanı Erasmus öğrencilerinin kendi ülkelerindeki uygulamalara dair görüşlerine yer vererek derste çokkültürlü etkileşimi teşvik ettiğini belirtmiştir. URCA INSPÉ’de öğretim elemanı Charles Hoca, “...ben özellikle Afrikalı öğrencilerle yaptığım derslerde entegre ediyorum.” diyerek özellikle Afrikalı öğrencilerle yürüttüğü derslerde onların matematik işlemlerine ilişkin farklı yöntemlerini sınıf ortamına taşıyarak bu bakış açılarının Fransız öğrenciler için öğretici bir fırsat sunduğunu ifade etmiştir.

Son olarak farklı ülkelerden öğrenci ve öğretim üyeleriyle ortak ders yürütme alt teması, çokkültürlü eğitimin uluslararası iş birliği boyutuna işaret etmektedir. URCA INSPÉ’de öğretim elemanı Charles Hoca, Amerikalı öğretim üyeleriyle yürütülen ortak derslerde öğrencilerin aynı konuları hem Fransız hem Amerikan bakış açısıyla ele aldıklarını, bu süreçte fikir ve deneyim değişiminin gerçekleştiğini şu sözlerle aktarmıştır: “...Uluslararası seçmeli derste, Amerikalı ve Fransız öğretim üyeleriyle ortak bir ders var. Fransız ve Amerikalı öğrenciler birlikte çalışıyorlar, aynı sorunun Fransız bakış açısını ve Amerikan bakış açısını inceliyorlar...fikir ve bakış açısı değiş tokuşu oluyor.”

Genel olarak, öğretim elemanlarının çokkültürlülüğü ele alış biçimlerinde etkileşim, deneyim aktarımı, araştırma temelli öğrenme ve kültürlerarası paylaşım unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda farkındalık, empati ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak ele alındığını göstermektedir. Bu bulgular, Banks’in İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla

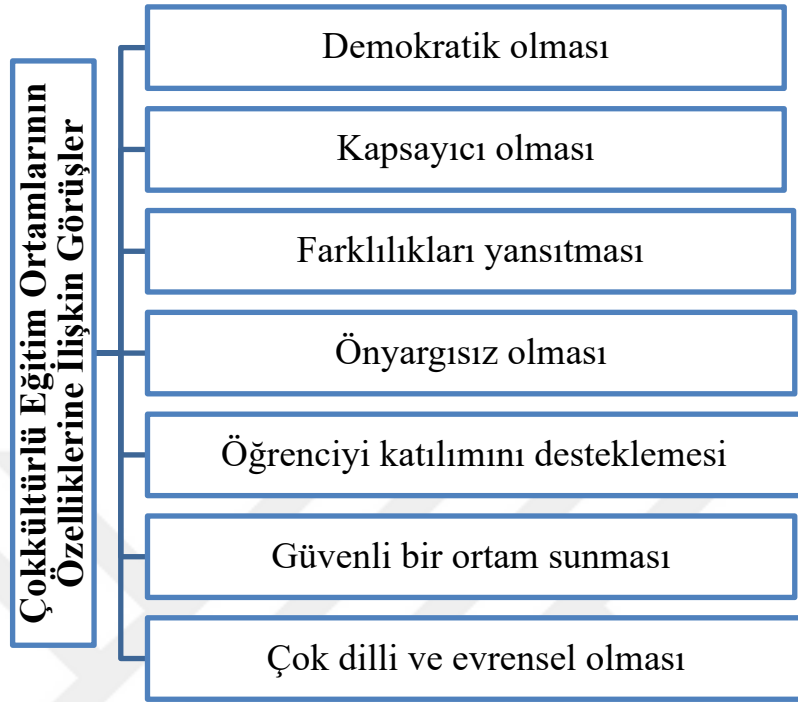
doğrudan ilişkilendirilebilir. Öğretim elemanlarının farklı kültürlere ait içerikleri ders materyallerine dâhil etmeleri İçerik Entegrasyonu boyutunu desteklerken; öğrencilerin kültürel olguları araştırma, tartışma ve karşılaştırma yoluyla anlamlandırmalarını sağlayan uygulamalar Bilgi İnşası Süreci ile örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerini ifade etmelerine, çokkültürlü ortamlarla ilgili eleştirel tartışmalara katılmalarına ve aktif katılım temelinde öğrenme süreçlerini şekillendirmelerine olanak tanıyan yöntemler ise Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimi derslerine entegre ederken Banks'in (2004) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla uyumlu bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

4.2.3 Çokkültürlü eğitim ortamlarının özelliklerine ilişkin görüşler

Bu tema kapsamında öğretim elemanlarına “Sizce çokkültürlü bir eğitim ortamı nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim ortamlarını genellikle demokratik, kapsayıcı, önyargısız, farklılıklara duyarlı ve çok dilli biçimde tanımladıklarını göstermektedir. Türkiye’deki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarındaki öğretim elemanlarının görüşleriyle Fransa’daki URCA INSPÉ öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırıldığında, kapsayıcılık, farklılıklara saygı ve dil çeşitliliği temalarının ortaklaşa öne çıktığı görülmektedir (Bkz. Şekil 4.6).

Şekil 4.6

Çokkültürlü Eğitim Ortamlarının Özelliklerine İlişkin Görüşler



Demokratik olması alt teması kapsamında üç katılımcı, çokkültürlü bir eğitim ortamının temel özelliğinin demokratik bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Demokratik ve kapsayıcı olmasını dile getiren Sınıf Öğretmenliği Programındaki öğretim elemanlarından Ahmet Hoca, “...o ortamda bulunan ya da o sınıfta bulunan, o eğitim sürecinde yer alan her insan değerlidir ve bir ayrımcılığa maruz kalmamalı. Herkese sosyal adalet bağlamında her türlü eşitliğin sunulması gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle eşitlik ve adalet vurgusunu öne çıkarmıştır. Benzer biçimde okul öncesi öğretim elemanlarından Ayşe, “...öğretmenin ayırım yapmayacağı bir ortam...” ifadesiyle bu anlayışı desteklemiştir. Bu yaklaşım hem Okul Öncesi hem Sınıf Öğretmenliği bağlamında çokkültürlü eğitimin merkezinde insan hakları ve eşitlikçi değerlerin yer aldığının göstermektedir.

Kapsayıcı olması alt teması kapsamında katılımcıların önemli bir kısmı çokkültürlü eğitim ortamlarını kapsayıcılık ilkesi üzerinden tanımlamıştır. Okul öncesi öğretmenliği alanında öğretim elemanı Merve Hoca, çocuğun dili ve kültürüne saygı duyulması gerektiğini belirterek bu konudaki görüşünü, “...müthiş bir zenginlik, bir fırsat olarak görmesi gerekiyor...sınıfa bir farklı bölgede yaşayan...ya da farklı bir ülkeden gelen bir çocuk varsa...onun kültürünü buraya bir zenginlik olarak böyle dağıtmak...mevzuat

neyse ona göre de eğitim süreçlerine devam ettirmek.” biçiminde ifade etmiştir. Benzer biçimde, okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanlarından Ayşe Hoca, kapsayıcı olmanın yalnızca fiziksel değil, duygusal ve psikolojik güven ortamı yaratmakla da ilişkili olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “...çocukların kendilerini iyi hissedecekleri, oraya isteyerek gidecekleri bir ortam olması gerekiyor. Bunun temeli sevgidir.” URCA INSPÉ’den bir öğretim elemanı ise kapsayıcılığı her öğrencinin kendini ifade etme hakkına sahip olması üzerinden açıklamış ve Fransız eğitim sisteminde göçmen kökenli öğrencilerin dilsel farklılıklarının eşit biçimde değer görmediğine şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“...Fransa’da eğer bir öğrenci Almanca ya da İspanyolca biliyorsa bunun çok değerli görülüp alkışlandığı ama Arapça ya da Türkçe biliyorsa bunun çok değerli görülüp alkışlanmadığı üzerine araştırmalar var. Bunun temeli de şeyden geliyor göçmenler ve göçmenlerin sorumlu görüldüğü birtakım sorunlardan kaynaklanıyor. Dolayısıyla eğer siz göçmen bir aileden gelmişseniz, siz ne kadar Fransız kodlarına sahipseniz o kadar alkışlanırsınız ama bir Alman çocuk ya da bir İspanyol çocuk gene Avrupalı görüldüğü için hemen alkışlanır.”

Öğretim elemanının bu görüşü, Fransa’da kapsayıcılığın önünde yer alan göçmen kökenli öğrencilerin görünürlüğü ve dilsel ayrımcılık gibi yapısal engellere işaret etmektedir.

Farklılıkları yansıtması alt teması kapsamında, öğretim elemanları çokkültürlü eğitim ortamlarında farklılıkların fark edilmesi, temsil edilmesi ve bu farklılıklara karşı duyarlı olunması gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf Öğretmenliği öğretim elemanı Yaprak Hoca, “...farklı kültürlerin kendini ortaya koyabileceği, farklılıkların sergilenebileceği bir ortam olmalı” diyerek bu gerekliliği ortaya koymuştur. Eğitici/öğreticinin anlayışına vurgu yaparak öğrenme ortamlarının fiziksel yapısı değil duyuşsal özellikleri açısından bu farklılıkları destekleyebilmesini ve burada özellikle öğreticinin anlayışının önemli olduğunu da vurgulamaktadır. Öğretmenlik uygulaması ders paketinde doğrudan bir ilişkilendirme yapılamamakla birlikte sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarından Ezgi Hoca, uygulama gerçekleştirdikleri sınıfta bunu deneyimlediklerini, farklı kültürden öğrencilerin sınıf ortamında nasıl bir davranışa maruz kaldığını ve bunun farkında olarak kendi uygulamalarını yapmalarını desteklediğini ifade etmiş ve bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“...Ötekileştirilmiş, sınıfın en arkasına oturturulmuş, dersle hiçbir ilgisi kalmamış, olmayan, olmaya çalıştıkça öğretmen tarafından bastırılan. Yani benim öğretmen adayım ona söz veriyor, bir şey yaptırmaya çalışıyor. Öğretmen orada diyor ki mesela o diyor hiçbir şeyden

anlamıyor diyor, onu diyor boş ver diyor. Bunu benim yanımda yapıyor. Şimdi bunlara şahit olduğunuz zaman ben diyorum ki öğrencilerime sakın! Bakın öğretmen olacaksınız, bütün öğrencilerinize eşit mesafede olacaksınız, hepsini eşit şekilde seveceksiniz. Hepsine eşit fırsatlar sunmanız gerekiyor...”

Katılımcı, bu farkındalığı sağlamaya yönelik olarak içerikten bağımsız bir biçimde dolaylı olarak bu anlayışı kazandırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Okul öncesi eğitiminden Melisa Hoca ise farkındalığın önemini saygı kavramını öne çıkartarak bu anlayışları yansıtacak biçimde öğretime hazırlık yapılması bir görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

“...herkes aynymış gibi düşünüyoruz. Aslında özünde herkes aynı değil, farklı kültürler var. Onun için bunu bir fark etmek gerekiyor. Eğitim ortamı işte bu fark etmeyi, farkındalığı sağlayacak bir yapıda öncelikli olması gerekiyor. Sonra bu fark ettiğimiz farklılıklara saygı duymanın eğitiminin yapılması gerekiyor. Yani farklılığın bir zenginlik olduğunun en başta öğretmen adaylarına fark ettirildiği, hissettirildiği bir eğitim ortamı olması gerekiyor. Sonra da bu saygı duyma aşaması. Sonra bir de bu kültürleri geliştirmek için çaba sarf etmek gerekiyor. Yani yok saymak ya da yok etmeye çalışmak değil, tam tersine o farklılığı, çokkültürlülüğü yaşatmak için çaba sarf etmek gerekiyor. Bu üçünü öğretmen adayı bağlamında düşünürsek öğretmen adaylarına kazandıracak bir eğitim ortamı olması gerekiyor.”

URCA INSPÉ'den Marie Hoca'nın, “Herkesin bir araya gelip buluştuğu, kültürlerini paylaştığı, alışveriş yaptığı bir ortam...” ifadesi ise çokkültürlü ortamların bir kültürel etkileşim ve paylaşım alanı olarak görülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu görüşler, öğretmen adaylarının farklılıklara yönelik duyarlılığının hem öğretim süreci hem de öğretmen kimliği açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Önyargısız olması alt teması altında bazı katılımcılar, çokkültürlü eğitim ortamlarının temelinde önyargılardan arınmış bir yaklaşımın yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf Öğretmenliği öğretim elemanlarından Merve Hoca, “...herhangi bir arkadaşının etnik kökeninden kaynaklı önyargı duymamalı...sınıf ortamında bunların olmayacağı bir eşitlik inşa edilmeli...adaletle birlikte sürdürülmeli...” sözleriyle önyargısız yaklaşımın önemine değinmiştir. Bu vurgu, öğretmen adaylarının özellikle öğrenciler arası ilişkilerde adil, eşit ve kapsayıcı tutumlar geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

Güvenli bir ortam sunması alt temasında iki öğretim elemanı çokkültürlü eğitim ortamlarının önemli bir özelliğini öğrenciyi tanıma ve aile katılımını sağlama olarak ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretim elemanları, çokkültürlü eğitim

ortamlarında psikolojik güvenin ve duygusal desteğin kritik önem taşıdığını vurgulamıştır. Ayşe Hoca bu konuda şu sözleri ifade etmiştir:

“Aileden sonra ilk farklı bir sosyal ortam orası ve biz genelde ilk haftalarda ağlama krizleriyle başa çıkmaya çalışırız. İşte bu noktada çocuğun öğretmene güven duymasını sağlayacak yöntem ve stratejiler geliştirmek gerekiyor. O anlamda hani çokkültürlü bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsak ve dil engeli de varsa o zaman daha büyük problemlerle karşılaşabiliyoruz.”

Aynı zamanda, sevgi temelli bir yaklaşımın çocukların öğrenmeye açık hale gelmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bu durum, çokkültürlü ortamların yalnızca bilişsel değil, duygusal ve sosyal açıdan da destekleyici olması gerektiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim elemanı Yaprak Hoca, “...Çokkültürlü bir eğitim ortamında dediğimiz gibi farklılıklara duyarlılık olması gerekiyor. Bu durum da öğrencileri iyi tanımakla başlamak gerekir bence. Hepsinin gereksinimlerinin farkında olmak...” diyerek bireysel farklılıkların fark edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul Öncesi eğitiminden Ayşe Hoca, çokkültürlü eğitimin özellikle okul öncesi dönemde aile-öğretmen işbirliğinin kültürel farkındalıkla yürütülmesi gerektiğini şu sözlerle ortaya koymaktadır:

“...işbirliği yapmak, okulda verilen eğitimin evde sürekliliğini sağlamak, varsa eğer ailenin eğitim gereksinimi noktasında destek olmak. Destek olamayacağımız bir şeyse ilgili uzmanlara yönlendirmek. İşte hangi uzmana ihtiyaç duyuluyorsa bu pedagog da olabilir. Özel eğitim uzmanı da olabilir, hekim de olabilir. Çocuğuyla ilgili ya da kendisiyle ilgili bu noktada aileyi tanımak çok önemli çünkü orada yaptığımız rehberlik ya da söyleyeceğimiz en ufak bir şey yanlış anlaşılmalara da sebep olabilir.”

Çok dilli ve evrensel olması alt temasında INSPÉ’deki iki öğretim elemanı, çokkültürlü eğitimin çokdillilikle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Louis Hoca, çokdillilik kavramının önemini şu şekilde ifade etmektedir:

“...çokkültürlülükten çokdilliliğe geçiş yapıyorum ben çünkü bir dil, özellikle ana dil sadece bir ana dil değil, kişinin aynı zamanda kimliğidir de. Dolayısıyla anaokulunda ve okulda ne kadar farklı dillere maruz kalırlarsa bunun hiçbir sıkıntısı olmadığını ve hayatta çok yardımcı olacağını söyleyebilirim.”

Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin ana dillerinin de değerli görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Marie ise Hoca, çokkültürlü eğitimin yalnızca Fransa ile sınırlı kalmaması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

“...evrensel olmalı. Çünkü bizde Fransız öğrenciler de var. Onlar da başka ülkelerde nasıl işlediğini bilmek zorundalar. Diyelim ki staj için başka bir ülkeye gidecekler, orada ders verecekler, ne söylemeleri gerektiğini ya da nasıl davranmaları gerektiğini bilmeliler. Uyum sağlamaları şart. Hep uyum durumu. Bence öğrenmeleri gereken şey sadece Fransa’da Fransızca ders vermek değil, diğer ülkelerde de nasıl uyum sağlayabileceklerini bilmek. Yani programlar çeşitli olabilir.”

Bu vurgu, Fransa’daki bu öğretim elemanı tarafından öğretmen yetiştirme sisteminde uluslararası hareketlilik ve kültürel adaptasyon becerilerinin önemli bir bileşen olarak görüldüğünü göstermektedir.

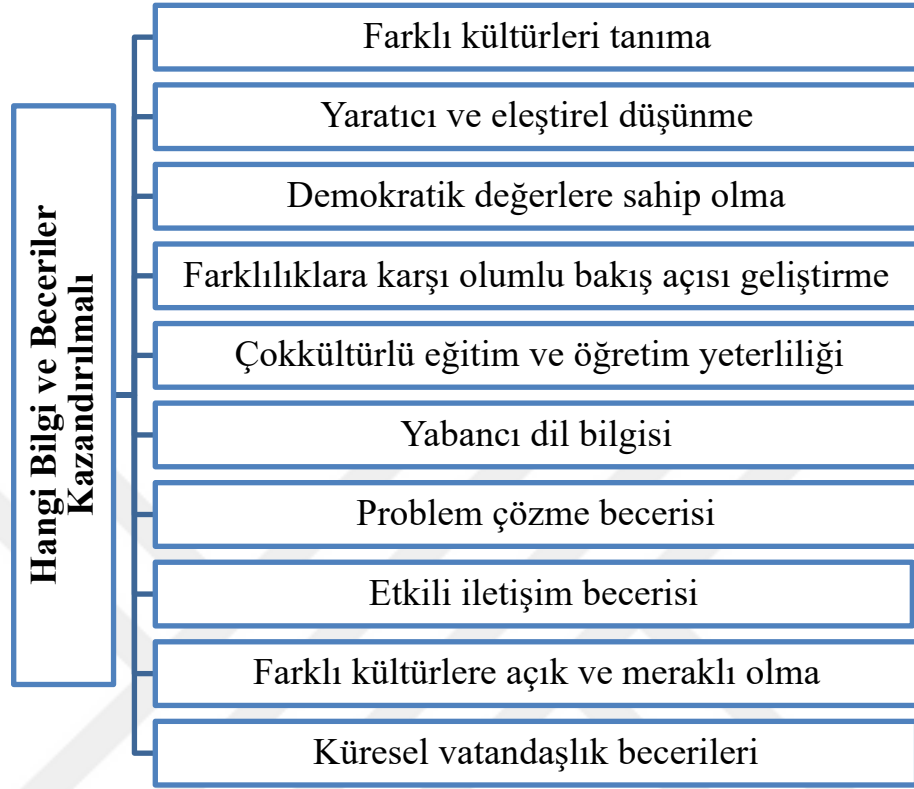
Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim ortamlarını daha çok kapsayıcılık, eşitlik, sevgi, saygı ve psikolojik güven boyutlarıyla tanımladığı görülürken; Fransa’daki öğretim elemanlarının ise dilsel çeşitlilik, kişisel proje temelli eğitim ve evrensellik kavramlarına ağırlık verdiklerini göstermektedir. Her iki bağlamda da öğretim elemanları, çokkültürlü eğitim ortamlarının öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildiği, farklılıkların değer olarak görüldüğü, demokratik ve güvenli öğrenme alanları olması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

4.2.3.1 Kazandırılması gereken bilgi ve becerilere ilişkin görüşler

Öğretim elemanlarına “Çokkültürlülüğe duyarlı bir öğretmen için hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların görüşleri, bilgi ve beceri alanlarında belirli temalar altında toplanmıştır. Türkiye’deki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanları ile Fransa’daki okul öğretmeni yetiştirme programında görev yapan öğretim elemanlarının çoğunun bu konuda benzer bir farkındalık düzeyine sahip oldukları, ancak vurgularının farklılaştığı görülmüştür.

Şekil 4.7

Öğretmen Adaylarına Kazandırılması Gereken Bilgi ve Beceriler



Farklı kültürleri tanıma alt temasında beş katılımcı, çokkültürlülüğe duyarlı bir öğretmen için ilk adımın farklı kültürleri tanıma olduğunu vurgulamıştır. Türkiye’deki üç öğretim elemanı, bu süreci özellikle duyarlılık ve farkındalık kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Sınıf eğitimi öğretim elemanlarından Yaprak Hoca, “...kültürlerin bilgisini edinebilir...farklı kültürlerin içeriğini, içerik bilgisini edinebilir.” sözleriyle açıklarken; benzer şekilde Okul öncesi öğretmenliği alanından Melisa Hoca, öğretmen adaylarının “kendi yaşadığının dışında farklı kültürlerin var olduğunu fark etmesi ve tanıması gerektiğini” belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği öğretim elemanı Açıya Hoca ise öğretmen adaylarının yaşadığı durumu şu sözlerle örneklendirmiştir:

“...Gittikleri yerin kültürünü tanımıyorlar...Örneğin işte Eskişehir’de doğmuş büyümüş bir öğretmen... gidip işte Hakkâri’den ya da Urfa’da öğretmenlik yaptığında kendi içinde de bir kültür şoku yaşıyor. İşte orada işte dikkat etmesi gereken kurallar olduğunu hissediyor...Bu kendi kültürel çeşitliliğimiz bağlamında kendi bölgesel kültürel özelliklerimizi iyi bilmemiz gerekiyor...”

Fransa’daki iki öğretim elemanı ise tanımayı daha çok doğrudan temas ve iletişim üzerinden ele almıştır. URCA INSPÉ’den Louis Hoca, göçmen ailelerle ilişki

kurmanın öğretmen açısından önemine değinerek, “Eğer onları tanımazsanız, kendi zihninizde projeksiyonlar yaparsınız ve bu çocuklar kendilerini değerli hissetmezler” sözleriyle empatik bir yaklaşımın altını çizmiştir. Bu bulgular, Banks’in (2004) Önyargının Azaltılması ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin farklı kültürlere ve bakış açılarına ilişkin bilgi edinmesi, önyargıların azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme alt teması kapsamında sınıf öğretmenliği eğitiminden bir katılımcı, öğretmen adaylarının çokkültürlü bir ortamda karşılaşılabilecekleri durumları yönetebilmek için “...yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme...” becerilerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Yaprak Hoca, bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması gereken temel alanlar olduğunu belirtmiştir.

Demokratik değerlere sahip olma alt teması kapsamında üç öğretim elemanı demokratik, ayrımcılık yapılmayan ve tarafsız bir olunması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitimi alanından bir öğretim elemanı çokkültürlü eğitimin ancak demokratik bir eğitim ortamında sürdürülebileceğini ifade etmiştir. Yaprak Hoca, “...toplumun barışçıl bir toplum olması, demokratik bir toplum olması. Tabi bütün bu çokkültürlülüğün işlemesi için demokratik toplum da gerekiyor...” sözleriyle bu ilişkiyi açıkça ortaya koymuştur. Demokratik değerlerin sınıf ortamına taşınması, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine eşit katılımın sağlanması Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji boyutu kapsamında değerlendirilmektedir. İki katılımcının ortaklaştığı bir diğer nokta, öğretmen adaylarının ayırım yapmadan tarafsız ve adil bir tutum geliştirmesi gerektiğidir. Okul öncesi alanında öğretim elemanı Merve Hoca, “Ayrım yapmayacak, saygı. Etiketlemeyecek, küçümsemeyecek, aşağılamayacak. Ben uluslararası saygı diyorum ya da işte bölgesel saygı.” derken; URCA INSPÉ’den Marie Hoca, “...Taraf tutmamalı. Yani taraflı olduğu görülmemeli, tarafsız olmalı...Siz orada öğretmek için bulunuyorsunuz; herkese öğretmek için...” ifadesini kullanmıştır.

Farklılıklara karşı olumlu bakış açısı geliştirme alt temasında Türkiye ve Fransa’dan sekiz katılımcı öğretmen adaylarının önyargısız, saygılı ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye’den Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevini yürüten Hüseyin Hoca bu noktada çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bakış açısının önemine şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“...çokkültürlü eğitime ilişkin bir kere bakış açımızın son derece somut, açık ve eee hani eee yanlış algılardan kurtulunması gerekir. Yani çokkültürlü eğitime karşı olmak ya da çokkültürlü eğitimi reddetmek ya da çokkültürlü eğitimi tümüyle desteklemek değil, çok sağlıklı bir bakış açısına ihtiyaç var. Birincisi bence. Yani bu tutumu mutlaka edinmemiz gerek. Yani çok sağlıklı bir algı oluşturmak. Yani bunun kaçınılmaz bir gerçek olduğu ve bunun kendi kültürümüze zarar vermeden kendi kültürümüzü de eee hatta besleyecek, destekleyecek bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda yani çokkültürlü bakışa açısı konusunda sağlıklı bir anlayışa ihtiyacımız var...”

Okul öncesi alanı öğretim elemanı Merve Hoca ise “Çocuğa saygı duyan bir öğretmen insana saygı duyduğu için bir insanın tek bir kültürde değil, tek bir toprakta değil, tek bir dille dünyaya gelmediğinin farkına varmaya başlıyor. Sonra sınıfına gelen çocukla da bu minvalde görüşmeye başlıyor...saygıyı öğrenecek öğretmen.” sözleriyle saygı kavramına vurgu yapmaktadır. URCA INSPÉ’den bir öğretim elemanı öğretmen adaylarının daima misafirperver ve kapsayıcı olması gerektiğini ifade ederken aynı üniversiteden Marie, “...karşınızdakini çeşitliliğiyle kabul etmek önemli. Örneğin burada, okulda başörtüsü meselesi çok gündemde...bence farklılıkları kabul etmek ve sorun çıkarmamak önemli...” diyerek farklılıklara karşı kabulün önemini vurgulamıştır. Bu alt tema, öğretmen adaylarında önyargısızlık, saygı ve hoşgörü geliştirme gerekliliğine ilişkin görüşleri içermesi bakımından Banks’in Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Eşitlikçi Pedagoji, öğretmenlerin öğrencilerin kültürel geçmişlerine saygı duyan, kapsayıcı ve önyargısız öğrenme ortamları oluşturmasını kapsamaktadır. Katılımcıların ifadeleri, bu boyutun öngördüğü öğretmen tutumlarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu alt tema, katılımcı görüşleri doğrultusunda farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirme odağıyla Banks’in (2019) Eşitlikçi Pedagoji boyutuyla ilişkilendirilebilir. Öğretim elemanlarının vurguladığı önyargısızlık, saygı, hoşgörü ve kapsayıcılık gibi kavramlar, çokkültürlü eğitimde Eşitlikçi Pedagoji’nin gerektirdiği öğretmen tutumlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliliği alt teması kapsamında Türkiye’de görüşülen altı katılımcı, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili kavramsal bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Temel Eğitim Bölümünde yöneticilik deneyimi olan Hüseyin Hoca bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilgi eksikliğini şu sözlerle vurgulamıştır:

“...çokkültürlüğü besleyecek bilgiye ihtiyaç var tabi yani. Bu dersler yoluyla olur, seminerler yoluyla olur ve benzer ama mutlaka bunun güçlendirilmesi gerekir. Bilgi bağlamında çok

eksik olduklarını düşünüyorum. Yani ben bile çokkültürlülüğü ya da çokkültürlü eğitimi tanımlamakta bu kadar zorlanırken öğrencilerimizin çok daha zorlandığını, bu konuda çok ciddi ihtiyaçları olduğunu tahmin edebiliyorum, düşünebiliyorum ya da en azından o konuda netim...”

Sınıf öğretmenliği eğitiminden bir katılımcı öğretmen adaylarının çok boyutlu bir bakış açısı kazanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yine aynı programdan bir öğretim elemanı öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda tüm öğrencilere hitap edebilmek için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıya göre, öğretmenin pedagojik esnekliğini ve farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri kapsayıcı öğretim tasarımı yapabilme becerisini göstermektedir. URCA INSPÉ'den iki öğretim elemanı ise bu bilgiyi özellikle çokdillilik ve kimlik bağlamında ele almıştır. Louis bu bağlamda, “...çokdillilik...çokkültürlülüğten çokdilliliğe geçiş yapıyorum ben çünkü bir dil, özellikle ana dil sadece bir ana dil değil, kişinin...aynı zamanda kimliğidir de. Dolayısıyla anaokulunda ve okulda ne kadar farklı dillere maruz kalırlarsa bunun hiçbir sıkıntısı olmadığını ve hayatta çok yardımcı olacağını söyleyebilirim.” sözleriyle çokkültürlü eğitim bilgisini dilsel çeşitliliğin eğitimdeki önemine dikkat çekerek ele almıştır. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda bu alt temada öğretmen adaylarının kavramsal bilgi olarak, çokdillilik, kimlik, çok boyutlu bakış sahip olması görüşleri doğrultusunda Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının pedagojik esneklik, kapsayıcı öğretim tasarımı, yöntem çeşitliliğine sahip olması Eşitlikçi Pedagoji kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve uygulama becerileri açısından çokkültürlü eğitime hazırlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Yabancı dil bilgisine sahip olma alt teması kapsamında iki öğretim elemanı, yabancı dil bilgisini çokkültürlü eğitimin önemli bir aracı olarak değerlendirmiştir. Hüseyin Hoca, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dil yetersizliklerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Çokkültürlü eğitimin bir de olmazsa olmazı dil...bir yabancı dilin bir öğretmen adayı tarafından çok iyi bilinmesi gerçekliği var. Türkiye'de bu da çok eksik diye düşünüyorum ama eğitim programlarında özellikle doğrudan çokkültürlülüğü besleyecek bir anlayışın sergilenebilmesi gerekir diye düşünüyorum. Dolaylı olarak zaten hem Erasmus öğrencileri hem öğretim üyeleri geçişler yaptığı için zaman zaman paylaşımlar oluyor ama bunun biraz daha kurumsal biraz daha hani sistematik olması gerekir. Sistemli bir biçimde, örgütlü bir biçimde gerçekleşmesi gerekiyor. Biraz böyle ana bilim dallarının sınırlıkları içerisinde,

bakış açısı içerisinde kaldığını düşünüyorum. Mesela biz diğer ülkelerle iletişimimizde çünkü çok iyi olduğumuzu düşünmüyorum ben sınıf öğretmenliği olarak...buradan giden ve gelen çok sınırlı mesela bunların artırılması gerekiyor...Mesela Erasmus öğrencilerimiz için İngilizce derslerimiz mesela çok sınırlı.”

Bu ifadeler, Banks’in (2019) Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürlerle ilişkin bilgiye erişebilmesi, çokkültürlü öğrenme ortamlarında etkili iletişim kurabilmesi ve kültürlerarası etkileşim süreçlerine aktif katılım gösterebilmesi için yabancı dil yeterliğinin önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Böylece, öğretmen eğitimi programlarında dil becerilerinin güçlendirilmesi, adayların kültürel çeşitliliği anlamalarını ve çokkültürlü öğrenme ortamlarına katkı sunmalarını destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

URCA INSPÉ’den Louis Hoca, “Yabancı dilin, en azından bir tane yabancı dile sahip olmalarının çok önemli olduğunu düşünüyorum...” ifadesini kullanmıştır. Bu vurgu, küresel vatandaşlık becerileri ve kültürlerarası iletişim açısından kritik görülmektedir.

Problem çözme becerisi alt temasında okul öncesi öğretmenliği alanından bir öğretim elemanı, “Problem çözme becerisinin çok iyi olması gerektiğini düşünüyorum ben çünkü çokkültürlülük dediğimizde çok farklı özelliklere sahip çocuklarla ya da ailelerle karşılaşma olasılığı var öğretmenlerimizin, öğretmen adaylarımızın...” sözleriyle öğretmen adaylarına problem çözme becerisinin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu, kültürel farklılıklardan kaynaklı potansiyel sorunların çözümüne yönelik profesyonel bir farkındalığı göstermektedir.

Etkili iletişim becerisi alt temasında Türkiye ve Fransa’daki iki öğretim elemanı, çokkültürlü ortamlarda etkili iletişim becerisinin temel bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitiminden bir öğretim elemanı doğru iletişim kurma becerisine dikkat çekerken, URCA I INSPÉ’den Marie Hoca, “ilk olarak iletişim” diyerek benzer bir vurgu yapmıştır.

Farklı kültürlerle açık ve meraklı olma alt temasında URCA INSPÉ’den bir öğretim elemanı öğretmen adaylarının kültürel açıdan açık ve meraklı olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının sürekli öğrenme ve farklı kültürler keşfetme yönelimini güçlendirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir.

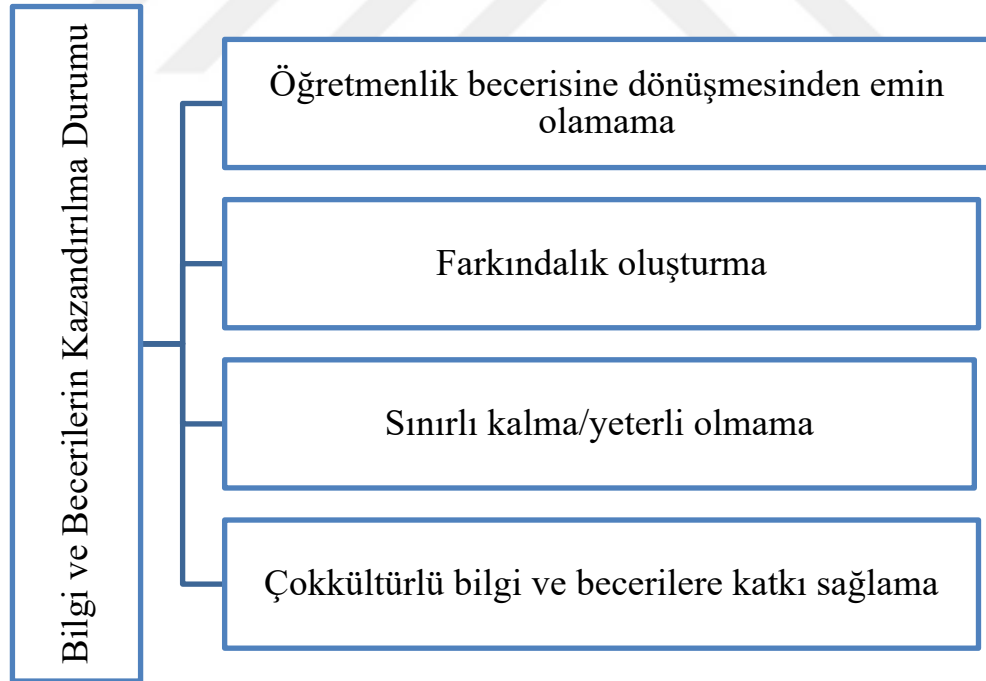
Küresel vatandaşlık becerileri alt temasında, okul öncesi öğretmenliği alanından bir öğretim elemanı öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık becerilerini edinmiş olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Yöneticilik deneyimi de olan bu katılımcı, bu konunun önemini vurgulayarak öğretmen eğitim programlarında ilgili derslerin ya da derslerin içindeki içeriklerin son zamanlarda zenginleştirmeye başlandığı için bu konuda ülkece geri kalındığını belirtmiştir.

4.2.3.2 Çokkültürlü bilgi ve becerilerin kazandırılma durumu

Bu tema kapsamında öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim içeriklerinin kazandırılma durumuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtların analizi sonucunda dört alt tema belirlenmiştir: Öğretmenlik becerisine dönüşmesinden emin olamama, farkındalık oluşturma, sınırlı kalma/yeterli olmama ve çokkültürlü bilgi ve becerilere katkı sağlama (Bkz. Şekil 4.8).

Şekil 4.8

Çokkültürlü Bilgi ve Becerilerin Kazandırılma Durumu



Öğretmenlik becerisine dönüşmesinden emin olamama alt temasında okul öncesi ve sınıf öğretmenli programları öğretim elemanları, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim anlayışını uygulamaya ne ölçüde yansıttıklarını takip edemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının farklı kültürlere yönelik saygı kazanımını gözlemde her zaman somut biçimde göremediklerini Ezgi Hoca şu sözlerle belirtmiştir:

“...bunu takip edemiyoruz biz. Sürekli öğretmenin adayının yanında olduğumuz bir profil olmadığı için sonraki süreçlerde. Yani sürekli onları gözetlediğimiz ya da geri bildirim aldığımız bir sistem olmadığı için bunu ya anlatsak da takibini ancak yıllar sonrasında işte şöyle gözettydim, böyle gözettydim dediğinde duyabilme şansınız varsa duyabiliyoruz. Dolayısıyla biz bunu takip edemiyoruz. Eee öğretmenlik uygulamasına gittiğimde ben kendi adıma öğretmen adaylarının çok farklı kültürlere saygı duymasını ya da sınıf ortamlarına bunu görmelerini fark etmelerini sa... anladığım ortamlar oluyor ama gözleme gittiğimde biraz değişebiliyor. Bu gözlemden ben anlıyorum ki aslında yapmıyorlar istediğimiz gibi...somut bir şekilde...göremiyoruz.”

Benzer şekilde, okul öncesi alanından Melisa Hoca, “...uygulamaya ne kadar yansıtıyoruzdur o da ayrı tartışma konusu çünkü bunun uygulamaya geçmesi biraz da öğrencinin bunu kabullenmesiyle de çok alakalı. Öğrencinin bunları öğrenmeye hazır oluşuyla da çok alakalı...” görüşüyle çokkültürlü anlayışın kazanılmasının öğrenciyle ilişkili olduğunu, öğrencinin kabullenmesi ve hazır oluşuyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, öğretim elemanlarının derslerinde çokkültürlü eğitime vurgu yaptıklarını ancak bu anlayışın öğretmenlik becerisine dönüşme sürecinden emin olamadıklarını göstermektedir.

Farkındalık oluşturma alt temasında bazı öğretim elemanları, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerin tam anlamıyla kazanılmadığını ancak farkındalık düzeyinde bir katkı sağlandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenliğinden Ahmet Hoca, bu durumu “Temel düzeyde bir farkındalık oluşturuyor kesinlikle ama beceri düzeyinde gelişiyor mu, orada bir soru işareti var açıkçası.” sözleriyle açıklarken; Okul öncesi eğitimi alanından Melisa Hoca, “Bence çok yardımcı oluyor çünkü sorguluyorlar. Sorguladıklarını da dersteki örneklerinden anlıyorum ııı ya da örnek veriyorlar...” demiş ve öğrencilerin bu dersler sayesinde kendi kültürlerini uygulamaya başladıklarını ifade etmiştir. URCA INSPÉ öğretim elemanı Louis ise derslerin öğrencilerde konu farkındalığı yarattığını ancak pratikte ne yapılacağına dair yeterli beceri kazandırmadığını, “Bu üçte bir daha önce düşünmedikleri böyle bir konu varmış dediklerini sağlıyor...” şeklinde belirtmiştir. Bu bulgular Türkiye ve Fransa bağlamında çokkültürlü eğitime yönelik teorik farkındalığın kazandırıldığı, ancak uygulama düzeyinde yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

Sınırlı kalma/yeterli olmama alt temasında Türkiye’den altı ğretim elemanı, programların çokkültürlü bilgi ve becerilerin kazandırılması konusunda sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler bağlamında sınırlı kaldığını belirten sınıf ğretmenliği alanında görev yapan ve yöneticilik deneyimi olan ğretim elemanı Ahmet Hoca dil programlarının doğası gereği bu anlayışı kazandırabildiği ancak kendi programını bir sosyal bilim kapsamında ele alarak çokkültürlü bilgi ve becerilerinin sınırlı kaldığını güçlendirilmesi gerektiğini düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“...çokkültürlü eğitimin çerçevesinin çizilmesi ve bu bağlamda hem fakültenin genel bir içerik oluşturması bu içeriğin de ana bilim dallarına özgü yansıtılması gerekiyor...şimdi genel bir çerçeveye çizilirse her ana bilim dalı ya da program bunu ona uyarlanabilir ve daha fazlasını yapabilir. Almanca, İngilizce ve Fransızca ğretmenliğinde okuyanların çokkültürlülükle ilgili bakış açıları anlayışları doğal olarak zaten o bağlam oluştuğu için daha sağlıklı ve daha güçlü olabiliyor ama bizim o bağlamamız biraz zayıf kalıyor. Belki dediğim gibi ben genel çerçevenin iinin doldurulması ve ana bilim dalının bunun dışında kendine özgü daha neler yapılabileceğini de belirlenmesi gerekiyor...Bizde, sosyal bilimlerde biraz daha sınırlı kalıyor. Oysa kültür, sosyal bir olgu ve en çok burada olması, ğretmen eğitimi de bunun çok önemli bir çıkış noktası...Bizim sınıf ğretmenliği bağlamında böyle bir güçlendirmeye ihtiyacımız var”

Benzer şekilde, sınıf ğretmenliği programından bir ğretim elemanı bu sınırlılığının bir nedeninin konu zaman sınırlılığı olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“...uygun müsait olan konularda ancak yapabiliyoruz. Yani her hafta bunu yapabilmek zor gibi geliyor bana. Hani yeri geldiğinde ve ihtiyaç doğrultusunda. Tabii keşke olabilse de çünkü bir şeyiniz var, yani yapmanız gereken bir şey var, yetiştirmeniz gereken bir şey var. Bazen işte zamanla da sınırlı olabiliyoruz. Yapılmak istenenler bazen tam anlamıyla da gerekleşemiyor. Hadi konuları yetiştireyim, zaman kalmadı...”

Okul ncesi ğretim alanından bir ğretim elemanı da ğretmen adaylarının programın yeterlilikleri arasında olan uluslararası kültürleri tanıma noktasında sadece 23 Nisan’da farklı kültürlerin olduğunu ortaya koymaya çalışıldığını ve eksiklik yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı programda ğretim elemanı Ayşe Hoca ise devlet politikaları ve programların bu anlayışı yeterince desteklemediğini şu görüşüyle ifade etmiştir:

“...programların...Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı öğretmek gibi bir amacı var...Her iki programda da var bu, yani sınıf ğretmenliğinde, ilkokul programlarında da okulöncesi eğitim programlarında da var. İşte bu noktada aile için içine girecek ve bununla ilgili bir beklili şey de yok, devlet politikası da yok aslında. Bu gerçeği görmezden geliyoruz diye düşünüyorum ben. Bu bizim gerçeğimiz ve bizim o çocuklara hizmet götürmemiz gerekiyor.

O zaman öğretmen adaylarımız o doğrultuda yetiştirmemiz gerekiyor. Yani orada şey gibi yüzme bilmeyen birini denize atıp da hadi yüz demek gibi bir şey yapıyoruz...”

URCA I INSPÉ’den Louis de benzer şekilde, yalnızca yurtdışı stajına katılan öğrencilerin yeterli deneyim kazandığını, ancak çoğunluğun hazırlıksız kaldığını “Yurtdışı stajına katılmayan öğrenciler hiçbir hazırlık, hiçbir eğitim almıyor. Dolayısıyla onlar için yeterli değil.” sözleriyle vurgulamıştır. Bu alt tema, Türkiye ve Fransa’da çokkültürlü bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecinin yapısal, zamansal ve içeriksel sınırlılıklardan etkilendiğini göstermektedir.

Çokkültürlü bilgi ve becerilere katkı sağlama alt temasında Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programından iki öğretim elemanı, mevcut derslerin çokkültürlü bilgi ve becerilere katkı sağladığını vurgulamıştır. Sınıf öğretmenliği lanı öğretim elemanı Merve Hoca, “...Sınıf öğretmenliği çok disiplinli bir yapıya sahip ve aslında şu yetkinlik alanlarını bizim verdiğimiz öğretim süreçlerindeki tüm dersler hizmet ediyorlar...Seçmeli dersler de bu durumu zenginleştiriyor...” sözleriyle çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasında türkiye’deki deki öğretim elemanları kendi program yeterliklerinde bunun yer aldığını ve derslerinde de bir şekilde yer verildiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili ayrıca, “...bizim yeterliliklerimiz çok kültürlü eğitimi her ne kadar tamamını kapsamasa da yine de ilişkilendirilebileceğini ve aslında bu eğitimin bu programla sağlanabileceğini düşünüyorum.” görüşünü paylaşmıştır. Okul Öncesi öğretim elemanı Açelya Hoca ise “...öğretmen adaylarımız bu çokkültürlü farklılıklara saygı duyulması gerektiğinin bilincinde ve uygulamalara yansıtıyorlar. Kendi kişisel gözlemim bunu söylüyor.” sözleriyle öğretmen adaylarının farklılıklara saygı konusunda bilinç kazandıklarını ifade etmiştir. URCA INSPÉ öğretim elemanı, seçmeli Uluslararası Öğretim dersi kapsamında öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda öğretmenliğe hazırlandıklarını belirtmiş, ayrıca dersin öğretmen adaylarını içinde bulunacakları öğrenci grubuna uyum sağlamaya hazırladığını belirtmiştir. Aynı üniversiteden Marie ise çokkültürlü üniversite ortamının öğrencilerin bu becerileri doğal olarak kazanmalarını sağladığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrencilerin staj yapması gerekiyor. Bence staj yaparak buna hazırlanabilirler. Program uygun...öğretmenleri...farklı bağlamlarda, çokkültürlü bağlamlarda ders vermeye hazırlıyor...Bizim üniversitemiz de...ekstra bir şey söylememe gerek yok çünkü zaten çokkültürlülüğün örneği. Üniversitemiz öyle. Sadece şunu söyleyebilirim: Bu tür bir ortamla birlikte, geleceğin öğretmenlerinin hazırlanacağını düşünüyorum. Bu ortamda yetiştikleri

için işlerini iyi yapmaya hazır olacaklar. Doğru yaklaşımı geliştirmeye hazır olacaklar. Böyle bir ortamda yetişmek zaten bazı kişisel görüşleri gölgeliyor.”

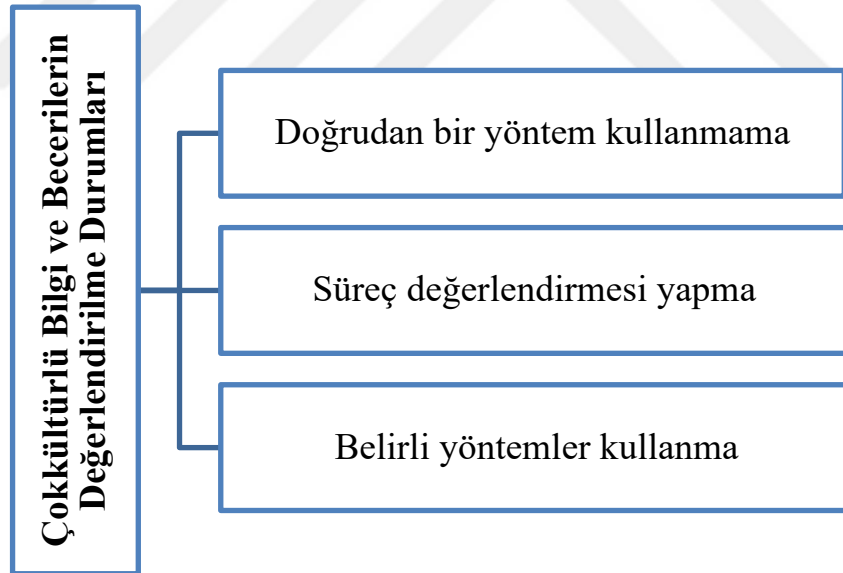
Bu bulgular, Türkiye ve Fransa örneklemelerinde görüşülen öğretmen elemanlarının ders içerikleri ve öğrenme ortamları aracılığıyla çokkültürlü farkındalığa katkı sunduklarını ancak kapsamın genişletilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

4.2.4 Çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerin değerlendirilme durumu

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde şu üç alt temaya ulaşılmıştır: Doğrudan bir yöntem kullanmama, süreç değerlendirmesi ve belirli yöntemler kullanma. Görüşler, hem Türkiye’deki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında hem de Fransa’daki URCA INSPÉ’de görev yapan öğretmen elemanlarının ifadelerinden elde edilmiştir.

Şekil 4.9

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilme Durumları



Doğrudan bir yöntem kullanmama alt teması kapsamında katılımcıların çoğu, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi için belirli, sistematik bir ölçme aracı ya da yöntem kullanılmadığını ifade etmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen elemanlarının büyük bölümü bu durumu, ders kazanımlarının doğrudan çokkültürlülük odaklı olmamasıyla ilişkilendirmektedir. Türkiye’deki yedi öğretmen elemanı çokkültürlülüğü dolaylı biçimde ders içeriğine entegre etmekte, ancak bunu

ölçme-değerlendirme sürecine doğrudan yansıtılmamaktadır. Bu görüşe sahip okul öncesi alanı öğretim elemanı Ayşe Hoca bu durumu açıkça şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kullanmıyorum çünkü böyle bir değerlendirme, dersimin böyle bir hedefi olmadığı için değerlendirme için de bir şey yapmıyorum spesifik olarak aslında. Hani böyle bu amaca hizmet edeceğim, ben çokkültürlülük anlayışlarını değerlendiriyorum demiyorum çünkü dersimin kazanımları arasında böyle bir birincil kazanım yok. Fen eğitiminde çokkültürlülüğü tanır, çokkültürlülüğü anlar gibi bir kazanımım yok. O yüzden bunu değerlendirmede almıyorum ama dediğim gibi tüm uygulamaların da kendim rol model oluyorum...şu olabilir...ödev veriyorum mesela. Orada işte bir fen etkinliği planlama. O fen etkinliğinde uyarlama kısmı var farklı özelliklerde. Bu gelişimsel özellik olabilir, işte farklı bir kültürden öğrenci olabilir. Ona ilişkin uyarlama yapması bekleniyor bu etkinlikte. Bunu yapmış mı, yapmamış mı? Bunu puanlarken dikkat ediyorum ama direkt öğretmen adayının çokkültürlü bir bakış açısına sahip olup olmadığını değerlendirmiyorum.”

Benzer şekilde, Sınıf öğretmenliği alanında öğretim elemanı Merve Hoca, “...somut bir şey kullanmıyoruz ama o tartışma ortamında o şekillenen şey, öğretmen adayının aslında bu duruma ilişkin duruşunu belirlemiş oluyor.” diyerek değerlendirme sürecinin informal niteliğini vurgulamıştır. URCA INSPÉ’den bir katılımcı da kullanmadığını ifade ederek çokkültürlü becerilerin ölçümüne dair herhangi bir uygulama yürütmediğini belirtmiştir. Bu durum, bu katılımcının değerlendirme sürecinin belirli bir ölçme standardına bağlanmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretim elemanları değerlendirmeyi dolaylı biçimde tartışma ortamları, sınıf gözlemleri veya öğrencilerin önyargılarını fark etmeleri üzerinden gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu yaklaşım öğrencilerin çokkültürlü duyarlılığını gözleme dayalı biçimde değerlendirme eğilimini ortaya koymaktadır.

Süreç değerlendirmesi alt teması kapsamında okul öncesi alanında çalışan bir öğretim elemanı olan Melisa Hoca, “...sınıf içerisinde de çalışmalarımız sırasında ya da ben programı anlatırken bununla ilgili kısmı açıklarken ve buna yönelik sınıf içi çalışmalar yaparken tabii ki ara değerlendirmelerle süreci değerlendiriyoruz.” sözleriyle öğrencilerin çokkültürlü ortamlara ilişkin farkındalıklarını ve yaklaşımlarını süreç içinde gözlemleyerek değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, değerlendirmeyi ürün temelli olmaktan çıkarıp öğrenme sürecine odaklanan bir yaklaşıma dönüştürüldüğünü düşündürmektedir.

Belirli yöntemler kullanma alt temasında üç öğretim elemanı, çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde yapılandırılmış yöntem ve

etkinlikler kullandıklarını belirtmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanından öğretim elemanları bu bağlamda, akran değerlendirmesi, etkinlik planı uyarlamaları, film analizleri ve sosyolojik çözümleme gibi yöntemlerden söz etmiştir. Örneğin, okul öncesi eğitimi alanından Melisa Hoca, “Mergen Öğretim Yönetim Sistemi’nde akran değerlendirmesi yapıyoruz; öğrenciler birbirlerinin planlarını isimleri kapalı olarak değerlendiriyorlar” diyerek yenilikçi bir değerlendirme yaklaşımını vurgulamıştır. Benzer şekilde, sınıf öğretmenliği eğitimi alanından Yaprak Hoca süreçteki eleştirel düşünme ve kültürel çözümleme becerilerini ön plana çıkardığını şu sözlerle açıklamıştır:

“...değerlendirmede ben daha çok sürece baktığım için süreçte onların o analiz süreçlerini, analiz sentez ve değerlendirme süreçlerine daha çok odaklanıyorum. Eğer o süreçlerde bir o arkeolojik kazıyı yaptılarsa eğer, anlamının derinlerine birazcık gidip o kazıyı gerçekleştirdilerse bu değerlendirme daha olumlu olarak yansıyor ama kimisi de bakıp geçmeyi tercih ediyor ama görüyorlarsa benim için tabii ki değerlendirmeme çok yansıyor”

URCA INSPÉ’de öğretim elemanı Charles, çokkültürlü farkındalık ve öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliklerinin değerlendirilmesinde karşılaştırmalı analiz ve gözleme dayalı yaklaşımlar kullandığını belirtmiştir. Katılımcının, “Sınıf videolarında öğretmen-öğrenci ilişkilerini karşılaştırıyorum... farklı ülkelerdeki uygulamaları analiz ediyoruz” ifadeleri, bu katılımcının çokkültürlü eğitimin disiplinlerarası gözlem ve karşılaştırmaya dayalı biçimde değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, uluslararası seçmeli derste öğrencilerin farklı ülkelerde yaşamış kültürlerarası bağamları afişle aktarması, çokkültürlü becerilerin yaratıcı ürünlerle ölçüldüğünü ortaya koymaktadır.

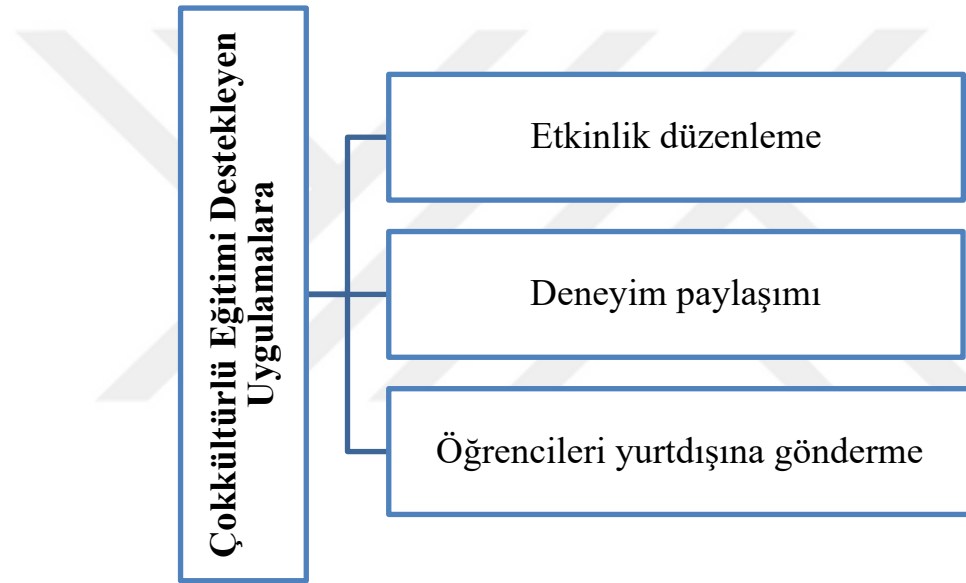
Genel olarak, Türkiye ve Fransa’da çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerin doğrudan, standart bir ölçme aracıyla değerlendirilemediği, ancak süreç içinde, gözlem ve yansıtıcı etkinlikler aracılığıyla değerlendirildiği görülmektedir. Türkiye’de değerlendirme daha çok öğretmen adaylarının sınıf içi davranışları, planlamaları ve hoşgörü düzeyleri üzerinden yapılırken, Fransa’da karşılaştırmalı analiz ve gözlemsel değerlendirme ön plandadır. Her iki ülkedeki öğretim elemanları çokkültürlü eğitimi öğrencilerin eleştirel farkındalık kazandıkları bir öğrenme süreci olarak ele alınırken değerlendirme aşamasında sistematik bir yapı eksikliği ortak bir zayıf nokta olarak dikkat çekmektedir.

4.2.5 Çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalara yer verme durumuna ilişkin bulgular

Çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalara yer verme durumu temasında kapsamında katılımcı ifadeleri hem Türkiye’deki Temel Eğitim Bölümü hem de Fransa’daki URCA INSPÉ örnekleminde çokkültürlü eğitimi destekleyen çeşitli uygulamalara yer verildiğini göstermektedir. Görüşlerden elde edilen bulgular üç alt tema altında toplanmıştır (Bkz. Şekil 4.10).

Şekil 4.10

Çokkültürlü Eğitimi Destekleyen Uygulamalar



Etkinlik düzenleme alt temasında dört öğretim elemanı fakültelerinde etkinlikler düzenlendiğini ifade etmiştir. Temel Eğitim Bölümü’nde çokkültürlü eğitime yönelik etkinliklerin belirli dönemlerde gerçekleştirildiği, ancak bu etkinliklerin sistematik bir yapıda olmadığı görülmektedir. Temel Eğitim Bölümünde yöneticilik deneyimi olan Hüseyin Hoca farklı ülkelerden gelen akademisyenlerle yapılan seminerlerin öğrenciler açısından önemli olduğunu, ancak bu etkinliklerin fırsat eğitimi şeklinde gerçekleştiğini şu sözlerle belirtmiştir:

“...birkaç seminer yaptık ara ara yani bu bağlamda seminerler yaptığımız söylenebilir. Yeterli mi? Kesinlikle yeterli değil bunun altını çizeyim. Mesela yurtdışından hocalar da geldi. Onlarla da öğrencilerimizi karşılaştırdım ama böyle sistematik sistemli bir boyutta değil, fırsat eğitimi diyorlar ya hani bir hoca gelse onunla karşılaştırma ya da yurt dışından bir hocamız gelince onu öğrencilerle karşılaştırmak gibi uygulamalarımız var...”

Bu bulgular, Banks'in Önyargının Azaltılması boyutunu destekler niteliktedir. Bu boyut, öğrencilerin farklı kültürlerle ilişkin etkileşim ve temas yoluyla önyargılarının azaltılmasını amaçlamaktadır.

URCA INSPÉ'de çokkültürlülüğü destekleyen etkinliklerin daha kurumsal ve süreklilik arz eden bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir öğretim elemanı, International Week kapsamında öğrencilerin proje tabanlı etkinlikler gerçekleştirdiğini ifade ederken, aynı üniversiteden başka bir öğretim elemanı kültürlerarası araştırma semineri ve kültürlerarası buluşmalar gibi etkinliklerin programın düzenli bir parçası olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemek için uyum haftası, Buddy Programı, Buddy Family, Kültür Şenlikleri ve Bienvenue en France (Fransa'ya Hoşgeldiniz) gibi etkinliklerin düzenlendiğini aktarmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem Fransız kültürünü tanımalarına hem de kendi kültürlerini tanıtmalarına olanak sağlamaktadır. Bu görüşler, Banks'in Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı Boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Bu boyut, okulun kültürel çeşitliliği destekleyen yapısal düzenlemeler oluşturmasını kapsamaktadır.

Deneyim paylaşımı alt temasında altı öğretim elemanının derslerinde ve çeşitli etkinliklerde öğrencilerin kültürel deneyimlerinden yararlandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenliği alanından Hüseyin Hoca yurt dışı deneyimi yaşamış öğrencilerin seminerlerde arkadaşlarına deneyimlerini aktardıklarını ve bunun öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“...okul öncesinden bir gencimiz yurt dışında Erasmus yapmış genç onu deneyimlerini paylaştırdık. Öyle o tarz uygulamalar tabii doğal olarak öğrencilerimizin onu da düşünmelerine ve bunu eyleme geçirmelerine katkısı oluyor. Daha fazla yapılması mutlaka daha fazla getirisi olur. Biraz daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun biraz daha sistematik olursa biraz daha planlı, programlı olursa daha gelişimi güçlendirir olacağını düşünüyorum.”

Bu alt temadaki bulgular, öğrencilerin farklı kültürel perspektiflere dayalı bilgi yapılandırılmalarını desteklemeyi kapsamassından dolayı Banks'in (2019) Bilgi İnşası Süreci boyutu kapsamında değerlendirilmektedir.

Okul öncesi alanından iki öğretim elemanı farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının yaşadıkları eğitimsel zorlukları derse taşıyarak kültürel farkındalık oluşturduklarını ifade etmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanından iki öğretim elemanı ise, mezun

deneyim paylaşımı toplantılarının, seminer ve panellerin her yıl düzenlendiğini ve bu etkinliklerin öğrencilerin kültürel bakış açılarını geliştirdiğini belirtmiştir. URCA INSPÉ’de de benzer şekilde, Erasmus stajyerlerinin fakültede ağırlanarak deneyimlerini paylaşmalarına fırsat verildiği bir öğretim elemanı ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını artıran karşılıklı öğrenme ortamları yaratmaktadır.

Öğrencileri yurtdışına gönderme alt teması kapsamında iki ülke bağlamında beş öğretim elemanı öğrencilerin yurt dışı deneyimlere katılımının çokkültürlü eğitimi destekleyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği alanından bir katılımcı öğrencileri Erasmus için de teşvik ettiklerini belirtirken; okul öncesi alanında Erasmus koordinatörü olarak görev yapan bir öğretim elemanı öğrencileri yurt dışına gitmeleri yönünde bilgilendirdiklerini ve özellikle oryantasyon sürecinde bu fırsatlara vurgu yaptıklarını aktarmıştır. URCA INSPÉ’de iki öğretim elemanı, yurt dışı deneyimlerin programın zorunlu bir parçası olduğunu vurgulamışlardır. Louis, öğretmen adaylarının farklı ülkelerdeki okul uygulamalarını gözlemleyebilmeleri ve öğretmenlik stajı yapmaları için üniversitenin mali destek sağladığını, öğrencilerin stajlarını dünyanın çeşitli ülkelerinde gerçekleştirdiklerini ve bunun çokkültürlü bir bakış açısı kazanmada kilit rol oynadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “...öğrencilerimizi mümkün olduğunca yurt dışına da yollamaya çalışıyoruz ve gururla söyleyebilirim ki...Inspé her sene en az 5-6 öğrenciyi ki çok önemli bir sayı bu bir dönem okumaya başka bir ülkeye yolluyor.” Aynı üniversiteden Marie ise “...Inspé öğrencileri yurtdışında staj yapmak zorundalar...Türkiye’de, hatta Afrika’da, ABD’de, Kanada’da, her yerde.... Bu yüzden bence programı öğretmek için bu çokkültürlü şapkaya sahip olmak çok önemli. Stajlar da aslında bu açıdan çok önemli.” sözleriyle öğrencilerin stajlarını dünyanın çeşitli ülkelerinde gerçekleştirdiklerini ve bunun çokkültürlü bir bakış açısı kazanmada kilit rol oynadığını ifade etmiştir.

Genel olarak, Türkiye’de örneklem alınan üniversite bağlamında çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalar daha çok bireysel çabalar ve dönemsel etkinliklerle sınırlıyken, Fransa bağlamında bu uygulamaların kurumsal düzeyde yapılandırılmış, süreklilik gösteren ve kültürlerarası etkileşimi doğrudan hedefleyen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.6 Çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimi entegrasyonuna yönelik önerilere ilişkin bulgular

Katılımcı ifadeleri, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitimin daha sistemli, kapsayıcı ve sürdürülebilir biçimde yer alabilmesi için çeşitli öneriler sunduklarını göstermektedir. Bu öneriler altı alt tema altında toplanmıştır: öğretmen eğitimi programında uyarlamalar yapma, Avrupa Birliği projelerini artırma, yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarından yararlanma, mülteci öğrencilerle ilgili öğretmenleri güçlendirme, öğrenci araştırmaları yapma ve zorunlu yurtdışı stajına yer verme (Bkz. 4.11).

Şekil 4.11

Çokkültürlü Eğitimin Öğretmen Eğitimi Entegrasyonuna Yönelik Önergeler



Öğretmen eğitimi programında uyarlamalar yapma alt temasında beş katılımcı, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarının yapısına daha bütüncül biçimde entegre edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenliği alanından bir katılımcı, farklı kültürleri bir ortak zemin üzerinde buluşturmanın dünyayı daha yaşanabilir kılacağına inandığını belirterek, program geliştirme süreçlerinde bu bakış açısının dikkate alınması gerektiğini ve önemli bir fırsat olduğunu ifade etmiştir. Aynı programdan Ahmet Hoca tüm fakültelerde aynı düzeyde bir entegrasyonun gerekemeyebileceğini, göçmen yoğunluğu fazla olan bölgelerdeki fakültelerin (örneğin

Gaziantep, Kilis, Adana, Mersin) çokkültürlü eğitime yönelik özel programlarla öne çıkabileceğini şu sözlerle önermiştir:

“...belki bütün öğretmen adaylarına böyle genellenemez. Yani hepsi bunu yapsın ama bazı fakülteler bu konuda ön plana çıkabilir. Yani mesela bir Antep’teki, bir Kilis’teki, bir Adana’daki, bir Mersin’deki fakülteler daha fazla orada şey var örneğin şu an Suriyeli var. Eğer Suriyeliler üzerine gidecek olursak. Dolayısıyla orada mesela oradaki öğretmenler, oradaki öğretmen adayları uygulamaya gittiğinde daha fazla Suriyeli görüyor sınıfta. Daha fazla Suriyeli çocukla karşılaşıyor. En azından belli bölgelerdeki fakültelerin böyle çokkültürlü eğitim programları ya da dersleriyle ön plana çıkması olabilir...”

Okul öncesi alanından bir öğretim elemanı, çokkültürlü eğitimin yalnızca öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini, bu konuda zorunlu bir dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yoksul bölgelerde veya farklı dilsel ortamlarda okul deneyimi yapmaları gerektiğini belirterek, uygulama derslerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Proje temelli öğrenmenin de farkındalığı artırmada etkili olacağını dile getirmiştir. Aynı alandan bir başka öğretim elemanı, farklı kültürleri tanıtıcı derslerin artırılması gerektiğini, mevcut derslerin içeriklerinin çokkültürlü yapıya göre güncellenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra ülke içindeki kültürel farklılıkların tanınması ve saygı kültürünün eğitim programlarına yansıtılması gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği alanından bir öğretim elemanı ise, çokkültürlü eğitim modelini birebir birebir uygulamaktansa başka derslerin içerisinde verme yoluyla çokkültürlülüğün yalnızca bağımsız bir dersle değil, tüm derslerin içeriğine örtük biçimde entegre edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıya göre, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı duyan, önyargısız, hoşgörülü ve özgürlükçü bir sınıf ortamı oluşturma becerisini kazanması, çokkültürlü eğitimin asıl hedefidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sürecinde tüm derslerin içeriğinde çokkültürlü bakış açısının yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

AB Projelerini artırma alt temasında iki katılımcı, AB projelerinin öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalıklarını geliştirmede önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili sınıf öğretmenliği eğitimi alanından Hüseyin Hoca Erasmus gibi uluslararası programların güçlendirilmesinin yanı sıra, AB ve benzeri projelerin artırılması gerektiğini, bu projelerin öğrencilerin kültürlerarası deneyim kazanmalarını sağlayacağını şu sözlerle ifade etmiştir: “...Dediğim gibi yani doğrudan çok kültürlülükle

ilgili derslerin verilmesi sağlanabilir ama bunun yanında tabii dolaylı olarak da biraz önce söylediğim gibi hem Erasmus ve benzerinin güçlendirilmesi, işte Avrupa Birliği ve benzeri projelerin artırılması gibi biraz daha bu süreci güçlendirecek bağlamlar oluşturulabilir...” Okul öncesi eğitimi alanından bir öğretim elemanı ise geçmişte araştırmacısı olduğu bir AB projesi kapsamında farklı ülkelerdeki okul öncesi kurumlarını gözlemleme fırsatı bulduğunu, bu tür projelerin lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının da erişimine açılması gerektiğini önermiştir.

Yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarından yararlanma alt temasında bir öğretim elemanı, öğretmen eğitimi programlarında yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının bilgi ve birikimlerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Yurt dışında eğitim almış öğretim elemanlarının kültürlerarası deneyimlerini paylaşımlarının, öğrencilerin çokkültürlü bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Mülteci/sığınmacı öğrencilerle ilgili öğretmenleri güçlendirme alt temasında bir katılımcı Türkiye’de artan mülteci öğrenci sayısına dikkat çekerek, özellikle sınıf öğretmenlerinin bu konuda güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşü paylaşan Hüseyin Hoca mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilkökul kademesinde olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda daha donanımlı hale getirilmesinin önemine değinmiştir. Bu bağlamda mevcut kapsayıcı eğitim derslerinin yeterli olmadığını, bu derslerin içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır.:

“...sınıf öğretmenliğinin şöyle bir şey var, onu mutlaka yansıtırsınız sevinirim. Şimdi özellikle son yıllarda Suriye’den, Afganistan’dan, İran’dan, Irak’tan çok fazla öğrenci geldi Türkiye’ye. Yani göç nedeniyle ve bunların ilk önce ve en fazla da bildiğim kadarıyla sayısal veriyi hatırlamıyorum ama en fazla ilkökul öğrencisi var Türkiye’de...öğrenci bağlamı açısından yani çok ciddi bir mülteci öğrenci var ve bunların eğitimini ilk sağlayacak sınıf öğretmenleri. O yüzden sınıf öğretmenlerinin bu konuda güçlendirilmesi gerekir. Bu konuda kapsayıcı eğitim uygulamaları var, dersimiz de var. O biraz ona ışık tutabiliyor ama bence yeterli değil. Belki bunun biraz daha güçlendirilmesi gerekiyor diye düşünüyorum.”

Öğrenci araştırmaları yapma alt temasında aynı katılımcı öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğrenci merkezli araştırmalar yapılması gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“...üniversitelerimiz araştırma kurumları, araştırmalarımız yetersiz. Şimdi mesela bu konuda hiç araştırma hatırlamıyorum yani burada. Yani bizim çocuklarımızı çokkültürlü eğitime

nasıl bakıyor? Çokkültürlü eğitime ilişkin de ihtiyaçları nelerdir? Çokkültürlü eğitime ilişkin hani neler istiyorlar, bekliyorlar? Peki gerçekleştiremediğimiz bir boyut. Bence araştırma yapılmalı. Yani onların ihtiyaçları mutlaka belirlenmeli diye düşünüyorum. Gözlemim, yani dünya zaten bu küresel. Belki sosyal medya yoluyla bir şekilde o yönünü beslerse bile bunun daha sistemli olması gerekir ve biraz informal gidiyor. Daha formal bir yapı sergilenmesi gerekiyor.”

Katılımcı, Türkiye’de üniversitelerin araştırma kurumları olarak bu konuda yetersiz kaldığını ifade etmiş, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakışlarını ve beklentilerini ortaya koyacak sistematik araştırmaların yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Zorunlu yurtdışı stajına yer verme alt temasında URCA INSPÉ’den bir öğretim elemanı çokkültürlü eğitimi güçlendirmek için yurtdışı stajının zorunlu hale getirilmesi gerektiğini önermiştir. Ancak bu stajların yalnızca bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda finansal destekle yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık kazanabilmeleri için farklı ülkelerde eğitim deneyimi yaşamalarının öğretmen yetiştirme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir.

Genel olarak, Türkiye ve Fransa’daki katılımcılar çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonu için hem program içeriği düzeyinde uyarlamalar hem de kurumsal ve uluslararası iş birlikleri önermektedir. Türkiye bağlamında daha çok yapısal ve içerik temelli öneriler öne çıkarken, Fransa’da bu süreç uygulamalı ve zorunlu staj deneyimleriyle desteklenmektedir. Bu durum, Fransa’da çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme sürecine doğrudan entegre edilmiş, uygulama odaklı bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlar ortaya konmuş, araştırma soruları çerçevesinde ve ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.1 Var olan Duruma İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye ve Fransa'daki okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının çokkültürlü öğretmen yetiştirme bağlamında nasıl yapılandırıldığını ve bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

5.1.1 Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim açısından özelliklerine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öncelikle, Türkiye'deki Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programları ile Fransa'daki URCA INSPÉ MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı, Banks'ın (2019) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular, her iki ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarının genel yapısı, ders içerikleri ve seçmeli ders olanakları bakımından bazı benzerlikler ve farklılıklar ortaya koymuştur.

Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği programında 38, sınıf öğretmenliği programında ise 44 zorunlu ders yer almaktadır. Bu dersler alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olarak yapılandırılmıştır. Her iki programda da “çokkültürlülük” adını taşıyan herhangi bir ders bulunmamakla birlikte, Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler dersinin içerik açısından çokkültürlü pedagojik yaklaşımlarla ilişkilidir. Bunun yanı sıra, Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sosyolojisi gibi derslerin de farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Programlarda yer alan mesleki seçmeli dersler incelendiğinde, Çocuk Haklarının Eğitimi, İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve Farklı Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Deneyim gibi derslerin çokkültürlü eğitim ile örtüşen temalara yer verebileceği görülmüştür. Ancak, doğrudan çokkültürlülük başlığı altında verilen bir dersin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fransa'da incelenen URCA INSPÉ MEEF 1. Derece Yüksek Lisans Programı'nda 49 ders bulunduğu tespit edilmiştir. Bu derslerin Temel Bilgiler, Disiplinlerarası Bilgiler, Mesleki Deneyim ve Analiz, Araştırma ile Eğitim ve Mesleki Derinleşme olmak üzere

beş beceri bloğu altında yapılandırıldığı belirlenmiştir. Programda “çokkültürlülük” adını taşıyan bir ders bulunmamakla birlikte, üçüncü dönemde yer alan Kapsayıcı Bir Okul İçin Okulun Paydaşlarıyla Çalışma dersinin, farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir kapsayıcı eğitim anlayışını destekler niteliktedir. Ayrıca, seçmeli dersler arasında yer alan Kapsayıcı Okul dersinin öğretmen adaylarına çokkültürlü ve kapsayıcı sınıf ortamları oluşturma konusunda deneyim kazandırmayı amaçladığı belirlenmiştir.

Her iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarında da çokkültürlülük kavramının doğrudan ders adları üzerinden değil, kapsayıcılık, insan hakları, değer eğitimi ve vatandaşlık eğitimi gibi temalar aracılığıyla dolaylı biçimde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki programların daha çok ulusal program odaklı, Fransa’daki programların ise kapsayıcı okul ve mesleki derinleşme temalarıyla yapılandırılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında ikinci olarak Türkiye ve Fransa’daki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında yer alan derslerin amaç ve içerikleri, Banks’in (2019) çokkültürlü eğitim boyutları temelinde incelenmiştir. Türkiye’deki programda analizi sonucunda derslerin büyük çoğunluğunda çokkültürlü eğitimin doğrudan veya sistematik biçimde ele alınmadığı, bazı derslerde ise dolaylı olarak çokkültürlü eğitimle ilişkilendirilebilecek kazanım ve içeriklerin yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle, Banks’in (2019) İçerik Entegrasyonu ve Bilgi İnşası Süreci boyutlarının derslerde görece daha fazla temsil edildiği görülmüştür. Program Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Türk Dili, Görsel Sanatlar Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Ailelerle İş Birliği gibi derslerde farklı kültürel bakış açılarının veya toplumsal bağlamların öğretim süreçlerine dâhil edilmesine yönelik içeriklerin yer almaktadır. Bununla birlikte, Eşitlikçi Pedagoji, Önyargının Azaltılması ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarına ilişkin somut içeriklere çok sınırlı şekilde rastlanmıştır. Yalnızca Kapsayıcı Dil Öğretimi, Okullarda Rehberlik, İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları ve Karakter ve Değer Eğitimi derslerinde bu boyutlarla ilişkilendirilebilecek içerik ve kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I-II gibi bazı uygulama ve gözlem ağırlıklı derslerde çokkültürlülükle doğrudan bağlantı kurulamadığı, bu derslerde kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı uygulamalara ilişkin unsurların programlarda bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin ders içeriklerinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmadığını, ancak belirli derslerde farklı kültürlerle, eşitliğe ve kapsayıcılığa yönelik farkındalık oluşturabilecek içeriklerin yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu içeriklerin çoğunlukla kuramsal düzeyde kaldığı, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada birinci araştırma sorusu kapsamında, URCA Inspé Master 1. Derece öğretmen yetiştirme programında yer alan ders içerikleri Banks’in (2016) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde incelendiğinde, program genelinde çokkültürlü eğitimin farklı boyutlarının çeşitli derslerde yer aldığı görülmüştür. Programın özellikle Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutlarını sistematik biçimde desteklediği belirlenmiştir. UE1 Temel Bilgiler kapsamında yer alan Fransızca, Matematik, Sanat, Fen Bilimleri, Tarih-Coğrafya ve Yurttaşlık Eğitimi derslerinde, bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alan öğretim stratejileriyle kapsayıcı ve çokkültürlü eğitim anlayışının geliştirildiği görülmektedir. UE2 Disiplinlerarası Bilgiler kapsamında bulunan Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri dersi, demokratik vatandaşlık, etik, laiklik ve önyargı farkındalığı temalarıyla Eşitlikçi Pedagoji, İçerik Entegrasyonu ve Önyargının Azaltılması boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Benzer biçimde, Pedagojik Modeller ve Öğretmenlik Duruşu ve Tutumları dersi toplumsal cinsiyet eşitliği, iş birliğine dayalı öğrenme ve alternatif pedagojiler aracılığıyla Bilgi İnşası Süreci ve Eşitlikçi Pedagoji boyutlarını desteklediği tespit edilmiştir. UE3 Mesleki Deneyim ve Analiz ünitesinde yer alan uygulama dersleri, öğretmen adaylarının farklı öğrenen özelliklerine uygun stratejiler geliştirmelerini sağlayarak Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutları ile örtüşmektedir. UE4 Araştırma Yoluyla Eğitim doğrudan çokkültürlü eğitimi konu edinmemekle birlikte, öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretim ve kültürlerarası yaklaşımlar üzerine araştırmalar yürütmeleri nedeniyle Bilgi İnşası Süreci boyutuyla ilişkili bulunmuştur. UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama kapsamında yer alan Kapsayıcı Okul, Uluslararası Öğretim ve Okul Öncesinde Öğretim seçmeli dersleri, çokkültürlü eğitimin doğrudan işlendiği dersler olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu birimdeki üç seçmeli ders seçeneğinden birini seçmesi gerekmektedir. Özellikle Kapsayıcı Okul dersi, Eşitlikçi Pedagoji, İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Önyargının Azaltılması boyutlarını bütüncül biçimde içermektedir. Benzer olarak, üçüncü dönemdeki Kapsayıcı Bir Okul için Okulun

Paydaşlarıyla Çalışma dersi, farklı paydaşlarla iş birliği ve kapsayıcı okul kültürünü güçlendirmeye yönelik içeriğiyle Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutu ile doğrudan örtüştüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak, Fransa'daki öğretmen yetiştirme programının, çokkültürlü eğitimi sistematik biçimde destekleyen bir yapı sergilediği görülmektedir. Ders içeriklerinde Eşitlikçi Pedagoji ve İçerik Entegrasyonu boyutları merkezde yer alırken; Bilgi İnşası Süreci ve Önyargının Azaltılması boyutları özellikle UE5 Mesleki Derinleşme ve Uygulama birimi kapsamında seçmeli derslerde güçlenmektedir. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutu ise son dönem uygulama dersleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, program öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe duyarlı, eşitlikçi ve kapsayıcı öğretim anlayışlarını geliştirmelerine bütüncül biçimde katkı sağlar niteliktedir.

Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarının ders içerikleri Banks'in (2004) çokkültürlü eğitim boyutları çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki ülkede de çokkültürlülük kavramının ders adlarında doğrudan yer almadığı; ancak içerik ve uygulama süreçleri aracılığıyla dolaylı biçimde ele almaktadır. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimi doğrudan hedefleyen bir ders bulunmamakla birlikte, Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi gibi derslerin içeriklerinde kültürel çeşitlilik, farklılıkların kabulü ve kapsayıcı öğretim anlayışına yönelik unsurlar yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki programlarda Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması boyutlarının sınırlı ölçüde temsil edildiği; ancak doğrudan çokkültürlü farkındalık veya kültürlerarası etkileşime dayalı içerikler yer almamaktadır.

Fransa'daki okul öğretmeni yetiştirme programında ise çokkültürlülüğün, program yapısı içerisinde sistematik biçimde yer almaktadır. Programda; Eğitim Sisteminin Değer ve İlkeleri, Kapsayıcı Okul ve Uluslararası Öğretim gibi derslerin içeriklerinde eşitlik, kültürlerarası iletişim, demokratik vatandaşlık ve kapsayıcı okul kültürü temalarının işlendiği görülmüştür. Bu derslerde, Banks'in (2019) Eşitlikçi Pedagoji, İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutları bir arada ele alınmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de çokkültürlülük daha çok kapsayıcı eğitim ve değerler eğitimi kapsamında dolaylı olarak yer bulurken, Fransa'da çokkültürlü eğitim doğrudan öğretmenlik yeterlikleriyle ilişkilendirilmiş ve öğretim süreçlerinin doğal bir bileşeni olarak yapılandırıldığı görülmektedir.

5.1.2 Öğretim elemanlarının ve program yürütücülerinin çokkültürlü öğretmen eğitimine ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, her iki ülkede örneklem alınan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin kavrayışlarının hem ortak hem de bağlama özgü yönler taşıdığı görülmüştür. Türkiye’de örneklem alınan üniversitedeki öğretim elemanları çokkültürlülüğü daha çok eşitlik, kapsayıcılık ve birlikte yaşama kültürü üzerinden tanımlamış; çokkültürlü eğitimi ise fırsat eşitliği sağlama ve kültürel çeşitliliği sınıfta tanınabilir kılma açısından değerlendirmiştir. Buna karşılık Fransa’da örneklem alınan üniversitedeki katılımcılar çokkültürlülüğü çoğulculuk, kültürlerarası etkileşim, dilsel çeşitlilik ve bireysel uyum boyutlarında ele almış; çokkültürlü eğitimi demokratik vatandaşlık, kültürlerarası iletişim ve evrensel değerlerle bütünleşmiş pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Derslerde çokkültürlü içeriklere yer verme biçimleri açısından, Türkiye’de örneklem alınan üniversitedeki öğretim elemanlarının bu içerikleri daha çok belirli derslerde ve bireysel inisiyatifle ele aldıkları; Fransa’da ise çokkültürlülüğün eğitim politikası ve program çerçevesi içinde daha sistematik biçimde yer aldığı belirlenmiştir. Buna rağmen, her iki bağlamda da materyal ve yöntem seçimleriyle çokkültürlü farkındalığı artırmaya yönelik benzer çabaların bulunduğu görülmüştür. Film, görsel, video, çocuk kitapları, bilim insanları ve sanat eserleri gibi materyallerin her iki ülkede de kültürel farkındalık, empati ve eleştirel düşünme geliştirmeye katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem ve teknikler açısından incelendiğinde, iki bağlamda da öğretim elemanlarının çokkültürlülüğü ders süreçlerine tartışma, grup çalışması, proje hazırlama, deneyim paylaşımı ve araştırma yapma gibi etkileşim temelli yöntemlerle entegre ettikleri görülmüştür. Buna karşın, Fransa’da kültürlerarası iş birlikleri ve uluslararası ortak derslerin daha yaygın olduğu; Türkiye’de ise uygulamaların daha çok öğretim elemanlarının bireysel çabalarıyla yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Çokkültürlü eğitim ortamlarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, her iki bağlamdaki katılımcıların çokkültürlü bir sınıf ortamını demokratik, kapsayıcı, önyargısız ve farklılıklara saygılı bir öğrenme ortamı olarak tanımladıkları görülmüştür. Türkiye’de örneklem alınan üniversitedeki öğretim elemanları daha çok eşitlik, psikolojik güven ve aile katılımı vurgusu yaparken; Fransa’daki katılımcılar dilsel çeşitlilik, kültürel görünürlük ve evrensel uyum becerileri üzerinde durmuştur.

Çokkültürlülüğe duyarlı bir öğretmen için kazandırılması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bulgular, her iki ülkede de öğretmen adaylarından farklı kültürleri tanıma, iletişim ve problem çözme becerileri, demokratik değerleri benimseme, ayırım yapmama ve küresel farkındalık gibi ortak yeterlikler beklendiğini göstermektedir. Ancak Türkiye’de bilgi temelli yeterlikler (kavram, kuram, uygulama bilgisi) ön plana çıkarken; Fransa’da çokdillilik, kültürel farkındalık ve evrensel uyum becerileri daha belirgin biçimde vurgulanmıştır.

Bilgi ve becerilerin kazandırılma düzeyi incelendiğinde, çokkültürlü içeriklerin hem Türkiye’de hem Fransa’da farkındalık kazandırma açısından etkili olduğu; ancak uygulamaya dönüşen mesleki becerilerin geliştirilmesinde sınırlılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de bu sınırlılık program yapısı ve ders içerikleriyle; Fransa’da ise uygulama fırsatlarının tüm öğrencilere eşit biçimde sunulamamasıyla ilişkilendirilmiştir.

Değerlendirme sürecine ilişkin olarak, iki bağlamda da çokkültürlü bilgi ve becerilerin çoğunlukla doğrudan ölçülmediği, daha çok süreç temelli, gözleme ve yansıtıcı çalışmalara dayalı biçimde değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin duyuşsal yönünün güçlü olduğu ve standart ölçme araçlarının sınırlı kaldığına işaret etmektedir.

Çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalar açısından, Türkiye’de örneklem alınan üniversitedeki etkinliklerin dönemsel ve bireysel girişimlere dayalı olduğu; Fransa’da ise üniversite düzeyinde kurumsallaşmış, sürekli ve uluslararası iş birliklerine dayalı bir yapının bulunduğu görülmüştür. En dikkat çekici fark, Fransa’daki öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu yurtdışı stajları ve uluslararası deneyimlerin programın doğal ve sistematik bir parçası olmasıdır.

Son olarak, öğretim elemanlarının önerileri değerlendirildiğinde, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonunun her iki ülkede de hem içerik hem de uygulama boyutunda geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Türkiye’de öneriler daha çok program içeriklerinin güncellenmesi, mülteci öğrencilerle ilgili içeriklerin güçlendirilmesi ve araştırmaların artırılması yönündeyken; Fransa’da zorunlu yurtdışı stajları, uluslararası projelerin genişletilmesi ve öğretim elemanlarının kültürlerarası deneyimlerinden yararlanılması ön plana çıkmıştır.

5.2 Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye ve Fransa'daki öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin nasıl konumlandırıldığına ve öğretim elemanlarının bu konuya ilişkin algılarına dair önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, program düzeyinde ve öğretim uygulamaları bağlamında iki ülkenin yaklaşımını karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlar, Türkiye'de çokkültürlü eğitimin çoğunlukla dolaylı biçimde; kapsayıcı eğitim, çocuk hakları, vatandaşlık eğitimi ve değerler eğitimi gibi dersler aracılığıyla ele alındığını göstermektedir. Bu bulgu, Aydın (2013), Adıgüzel ve Aslım-Yetiş (2022) ile Acar-Çiftçi ve Aydın'ın (2014) Türkiye'de çokkültürlü eğitimin program düzeyinde kuramsal olarak kabul gördüğü ancak öğretmen yetiştirme sürecinde bütüncül ve sistematik bir yapıya henüz kavuşmadığı yönündeki vurgularıyla uyumludur. Ayrıca, Türkiye'de üniversitelerde çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarına çoğunlukla dolaylı ve örtük bir program çerçevesinde sunulduğunu belirten Doğan'ın (2020) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Buna karşılık, Fransa'daki program yapısının Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla daha doğrudan örtüştüğü görülmektedir. Özellikle UE2 ve UE5 birimlerinde eşitlik, demokrasi, laiklik ve kültürlerarası iletişim gibi konuların programın temel bileşenleri arasında yer alması, Fransa'da çokkültürlü yaklaşımın kurumsallaşmış bir yapı içinde ele alındığını göstermektedir. Bu sonuç, Kovalynska (2017) ve Ağırdağ vd. (2016) çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu genel tablo, iki ülkenin çokkültürlülüğü konumlandırma biçimlerine dair önemli bir ayrışmaya işaret etmektedir: Türkiye'de çokkültürlü eğitim daha çok toplumsal farklılıklara duyarlılık ve kapsayıcılık temelinde şekillenirken, Fransa'da vatandaşlık, eşitlik ve kültürlerarası becerilere dayalı daha politik ve kurumsal bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu durum, kültürlerarası eğitimin ulusal eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan Nieto (2000) ile Sleeter ve Grant'ın (2007) görüşleriyle de uyumludur.

Program içeriklerinin Banks'in (2019) çokkültürlü eğitim boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde, Türkiye'de derslerin daha çok İçerik Entegrasyonu ve kısmen Bilgi İnşası Süreci boyutlarını desteklediği; buna karşın Eşitlikçi Pedagoji ve Önyargının Azaltılması ve Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı boyutlarına yönelik içeriklerin sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu bulgu, Türkiye'de öğretmen adaylarının çokkültürlü

yeterliklerindeki eksiklikleri ortaya koyan Çifçi vd. (2021) ve Bulut ve Başbay'ın (2014) sonuçlarıyla tutarlıdır. Bununla birlikte, İçerik Entegrasyonu boyutu, çokkültürlü eğitim için başlangıç düzeyinde destek sağlasa da öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülükle ilgili ayrı derslerin de eklenmesi gerekmektedir (Akçaoğlu ve Arsal, 2017). Fransa'da ise modelin tüm boyutlarının (İçerik Entegrasyonu, Bilgi İnşası Süreci, Eşitlikçi Pedagoji, Önyargının Azaltılması, Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı) programın farklı birimlerinde yer alan derslerde temsil edildiği ve bu yapının Banks'in (2019) önerdiği modele yüksek düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Bu durum, öğretmen yeterliklerinin yalnızca bilgi düzeyinde değil, pedagojik uygulamalar yoluyla geliştirilmesi gerektiğini savunan Açıkalın (2010) ve Acar-Çiftçi (2019) ile de örtüşmektedir. Ayrıca, çokkültürlü eğitim içeriklerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi, öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir (Arsal, 2019).

Görüşme verilerine dayalı bulgular, iki ülkedeki öğretim elemanlarının çokkültürlülüğe ilişkin kavrayışlarında ortak noktalar olduğu kadar bağlama özgü ayrışmalar bulunduğunu göstermektedir. Türkiye'de öğretim elemanları çokkültürlülüğü daha çok fırsat eşitliği, empati, insani değerler ve bütünleştirici sınıf kültürü çerçevesinde tanımlarken; Fransa'daki öğretim elemanları kavramı kültürel çoğulculuk, kimlik, çokdillilik, demokratik vatandaşlık ve laiklik ile ilişkilendirmektedir. Bu farklılıkların ulusal politikalar ve toplumsal yapılarla ilişkili olduğu yönündeki alanyazın (Aydın, 2013; Nieto, 2000; Sleeter ve Grant, 2007) ile uyumlu olduğu görülmektedir. Çokkültürlülük tanımlarında, iki ülkedeki öğretim elemanları farklı vurgular yapmasına karşın, çokkültürlülüğün temel bileşenleri olan farklılıkların tanınması, eşitlik, demokratik katılım ve kültürel çoğulculuk noktalarında ortaklaştıklarını göstermektedir. Dolayısıyla görüşmelerde ortaya çıkan kavramsal çerçevenin, alanyazında Banks (2019), Nieto (2000) ve Sleeter ve Grant'ın (2007) çokkültürlülüğe ilişkin kapsamlı tanımlarıyla da uyumlu olduğu söylenebilir.

Ders içeriklerinin derslere entegrasyonu açısından iki ülke arasında belirgin farklılıklar mevcuttur. Türkiye'de çokkültürlü içeriklerin büyük ölçüde öğretim elemanlarının kişisel inisiyatiflerine bağlı olarak derslere entegre edildiği; bu nedenle uygulama çeşitliliğinin kişisel pedagojik yaklaşımlara göre değiştiği görülmüştür. Bu bulgu, çokkültürlü eğitimin Türkiye'de sistematik bir program yapısına sahip olmadığını ortaya koyan Acar-Çiftçi ve

Aydın (2014) ile Polat ve Kılıç'ın (2013) sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır. Fransa'da ise kültürlerarası iletişim, ayrımcılık karşıtı tutumlar, dilsel çeşitlilik ve vatandaşlık eğitiminin programın zorunlu bileşenleri arasında yer aldığı; dolayısıyla içeriğin kurumsal düzeyde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu bulgular, Fransa'daki çeşitlilik politikalarının kurumsal temelde şekillendiğini ortaya koyan Doytcheva'nın (2021) çalışmasıyla uyumludur.

Ders materyallerine ilişkin bulgular da iki yaklaşım arasındaki yapısal farkları desteklemektedir. Türkiye'de filmler, kısa videolar ve görseller aracılığıyla temel farkındalık geliştirme amaçlanırken; Fransa'da materyaller göç, kültürel kimlik, dilsel çeşitlilik, özel gereksinimler ve eşitlik temalarını kapsayacak biçimde daha geniş bir yelpazede sunulmaktadır. Bu sonuç, materyal çeşitliliğinin kültürlerarası farkındalık geliştirmede kritik rol oynadığını vurgulayan Gorski (2016) ve Banks (2019) ile uyumludur. Ayrıca, öğretmenlerin derslerinde temel kavramları, ilkeleri ve teorileri göstermek için farklı kültür ve gruplardan örnekler ve içerikler kullanmaları gerektiği alanyazında da vurgulanmaktadır (Akınlar ve Doğan, 2017).

Yöntem ve teknikler açısından her iki ülkede tartışma, grup çalışmaları, öğrenci deneyimleri, proje tabanlı öğrenme ve vaka incelemeleri gibi katılımcı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerin kültüre duyarlı pedagojinin temel ilkeleriyle uyumlu olduğu Gay (2018) tarafından da ortaya konmuştur. Bununla birlikte Fransa'da yöntemlerin uluslararası projeler, çokdilli iş birlikleri ve kültürlerarası etkinliklerle desteklenmesi, çokkültürlü eğitimin deneyimsel boyutunun daha güçlü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Bennett'in (2011) kültürlerarası duyarlılık modelindeki deneyim temelli yaklaşımını desteklemektedir.

Öğrenme ortamlarının özelliklerine ilişkin bulgular, iki ülkede de demokratik, önyargısız, güvenli ve kapsayıcı sınıf ortamlarının ideal olarak tanımlandığını göstermektedir. Türkiye'de psikolojik güven, empati ve aile katılımı gibi ilişki temelli unsurlar ön plandayken; Fransa'da kültürel kimlik, dilsel çeşitlilik ve eşitlik ilkeleri daha belirgin biçimde vurgulanmaktadır. Bu bulgular, Cummins'in (2001) kimlik, dil ve güç ilişkilerini merkeze alan yaklaşımıyla uyum göstermektedir.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, iki ülkede de kültürlerarası farkındalık, farklı kültürleri tanıma, etkili iletişim, empati, ayrımcılık yapmama, demokrasi ve küresel vatandaşlık gibi becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu

yeterlikler, Banks (2008), Gay (2018) ve Gorski'nin (2016) öğretmen modelleriyle büyük ölçüde uyumludur. Ayrışan nokta, bu yeterliklerin nasıl kazandırıldığıdır: Türkiye’de bilgi temelli ve farkındalık düzeyinde iken; Fransa’da ise uygulama, staj, proje ve kültürlerarası etkileşim yoluyla deneyime dayalı olarak kazandırılmaktadır.

Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular, çokkültürlü eğitimin her iki ülkede de çoğunlukla dolaylı, sezgisel ve süreç temelli yöntemlerle değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasının güç olduğuna ilişkin Cochran-Smith (2009) ve Sleeter’in (2012) vurgularıyla örtüşmektedir. Fransa’da değerlendirme süreçlerinin uluslararası etkinlikler, çokdilli projeler ve zorunlu stajlarla kurumsal biçimde desteklendiği görülürken; Türkiye’de ise uygulamaların büyük ölçüde öğretim elemanlarının bireysel çabalarına bağlı kaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, dersler hem bilişsel alandaki becerileri hem de öğretmen adaylarının duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde planlanmalı; duyuşsal özellikler ve psiko-motor becerilerin kazanımı için eğitsel projeler tasarlanmalı ve adaylar bu projeler üzerinden değerlendirilmeleri sağlanmalıdır (Adıgüzel ve Aslım-Yetiş, 2022).

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları çokkültürlü eğitimin her iki ülkede benzer amaçlar taşımasına rağmen, uygulama süreçlerinin program yapısı, kurumsal düzenlemeler ve ulusal eğitim politikaları doğrultusunda farklılaştığını göstermektedir. Türkiye’de yaklaşım daha çok etik değerler, kapsayıcılık ve duyarlılık üzerine kurulu bir yapıyı yansıtırken; Fransa’da kültürlerarası etkileşim, dilsel çeşitlilik ve demokratik vatandaşlık temelinde daha kurumsal, yapılandırılmış bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu farklılıklar, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri edinme süreçlerini doğrudan etkilemekte ve her iki bağlamda da hem güçlü yönler hem de geliştirilmeye açık alanlar bulunduğunu göstermektedir.

5.3 Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, politika yapıcılar, öğretmen yetiştirme kurumları ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1 Politika yapıcılara yönelik öneriler

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme politikalarına sistematik biçimde entegre edilmediğini; Fransa’da ise program düzeyinde daha kurumsallaşmış bir yapının bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda politika yapıcılara yönelik öneriler şöyledir:

- Türkiye’de örneklem alınan üniversitenin programında çokkültürlülüğü doğrudan konu alan bir ders bulunmadığından, ulusal öğretmen yetiştirme politikalarına zorunlu bir Çokkültürlü Eğitim dersi eklenmesi önerilmektedir. Bu adım, öğretmen adaylarının yalnızca farkındalık düzeyinde değil, uygulama temelli çokkültürlü pedagojik yeterlikler geliştirmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, kültürel çeşitliliğe duyarlılık, kültürlerarası iletişim becerisi ve eşitlikçi pedagojiler gibi alanlar açısından güncellenmelidir. Böylece öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda mesleki uygulamalarını destekleyen ulusal bir standart oluşturulabilir.
- MEB ve YÖK iş birliği güçlendirilerek, göç, çokdillilik, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim temalarının öğretmen yetiştirme programlarında ortak bir politika çerçevesi içinde ele alınması sağlanmalıdır. Bu durum programlar arası bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine katkı sunacaktır.
- Fransa’daki INSPÉ modelinde yer alan üniversite-okul iş birliğine dayalı uygulama temelli yapı, Türkiye bağlamı için örnek oluşturabilir. Öğretmen adaylarının farklı sosyo-kültürel bağlamlarda uygulama yapabilecekleri zorunlu staj olanaklarının artırılması önerilmektedir.
- Türkiye ve Fransa’daki öğretmen yetiştirme kurumları arasında yürütülecek Erasmus+ ve AB destekli projeler teşvik edilmelidir. Bu projeler kültürlerarası farkındalığı artırmakta, öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda deneyim kazanmasına olanak sağlamaktadır.
- Fransa’da çokkültürlü eğitim politik düzeyde güçlü olmakla birlikte, uygulamaların tüm öğrencilere eşit biçimde yansımadağı görülmüştür. Bu nedenle Fransa’da uygulama ve staj politikalarının eşit erişimi destekleyecek biçimde geliştirilmesi önerilmektedir.

5.3.2 Öğretmen eğitim uygulamalarına yönelik öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye’de çokkültürlü eğitim içeriklerinin çoğunlukla örtük ve kuramsal düzeyde kaldığı; Fransa’da ise uygulama temelli, disiplinlerarası bir yapının öne çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler şöyledir:

- Ders içerikleri gözden geçirilerek kültürlerarası iletişim, önyargı farkındalığı, ayrımcılıkla mücadele, eşitlikçi öğretim stratejileri ve çokdilli sınıf yönetimi gibi temaların açık biçimde ders kazanımlarına eklenmesi önerilmektedir.
- Türkiye’de öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda uygulama yapma fırsatları sınırlı olduğundan, farklı sosyo-kültürel bölgelerde staj yapmalarına olanak tanıyan çeşitlendirilmiş okul deneyimi uygulamaları geliştirilmelidir. Fransa’da ise mevcut yurtdışı staj uygulamalarının daha geniş öğrenci gruplarına ulaşması için burs ve mali destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.
- Her iki ülkede de öğretim elemanlarının çokkültürlü pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programları, çalıştaylar ve disiplinlerarası atölyeler düzenlenmelidir. Bu adım, öğretmen adaylarına sunulan pedagojik modellemeyi güçlendirecektir.
- Çokkültürlü temaların yalnızca eğitim bilimleri alanında değil; fen, matematik, sanat ve dil öğretimi gibi farklı disiplinlerde de işlenmesi için disiplinlerarası öğretim yaklaşımı geliştirilmelidir. Bu yapı, çokkültürlü eğitimin programın bütününe yayılmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla kültürlerarası öğretim materyalleri, dijital içerikler ve örnek ders planları geliştirilmelidir. Bu kaynakların kurumsal düzeyde oluşturulması, öğretim elemanlarının bireysel çabalarının ötesine geçen sürdürülebilir bir yaklaşım sağlayacaktır.
- Çokkültürlü bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılmak üzere portfolyo, performans görevi, gözlem formu ve çokkültürlü yeterlik rubrikleri gibi değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Böylece öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen beceriler daha izlenebilir hâle gelecektir.

5.3.3 Gelecek araştırmalara yönelik neriler

Bu araştırma iki ülkenin belirli ğretmen yetiştirme programları ve ğretim elemanı görüşleriyle sınırlıdır. Gelecekte yürütülecek çalışmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Çokkültürlü ğretmen eēitiminin uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülmelidir. Bu sayede ğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin mesleki yaşama nasıl yansıdığı deēerlendirilebilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenlerin, çokkültürlü sınıflardaki pedagojik uygulamalarını inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar, program çıktılarının uygulamadaki karşılığını deēerlendirmeye olanak saēlayacaktır.
- Türkiye’de çokkültürlü eēitimin farklı üniversitelerde nasıl uygulandığını karşılaştırmalı biçimde ele alan çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu durum, program farklılıklarının etkilerini ortaya koyacaktır.
- Fransa ve diēer Avrupa lkelerinde uygulanan INSPÉ veya benzeri ğretmen yetiştirme modellerinin Türkiye baēlamına uyarlanabilirliğini inceleyen politika odaklı araştırmalar yapılmalıdır.
- Çokkültürlü ğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik yeni ölçekler, gözlem araçları ve deēerlendirme rubrikleri geliştirilmelidir.

Bu neriler, Türkiye ve Fransa’da çokkültürlü ğretmen yetiştirme sürecinin daha bütüncül, uygulama temelli ve deēerlendirilebilir bir yapıya kavuşmasını hedeflemektedir. Türkiye’de önerilerin uygulanması, ğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarının artırılmasına ve kapsayıcı eēitim politikalarının güçlendirilmesine katkı saēlayacaktır. Fransa’da ise mevcut kurumsal yapının uygulama ve deēerlendirme boyutlarının güçlendirilmesi, kültürlerarası ğretmen yeterliklerinin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Multicultural Education and Approaches to Teacher Training. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 136-152.
- Acar-Çiftçi, Y., ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 197-218.
- Acar-Çiftçi, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 51-63.
- Açıkalın, M. (2010). New Approaches for Teaching Social Studies: Multicultural and Global Education. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adıgüzel, O. C., ve Aslım-Yetiş, V. (2022). Sınıftaki Farklılıklar ile Kültürel Zeka: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(37), 701-718.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S., ve Van Houtte, M. (2016). Teachers’ Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akınlar, A., ve Doğan, S. (2017). Investigating Multicultural Education Phenomena in Minority and Public High Schools in Turkey: A multiple case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 1-20.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2021). The Effect of a Multicultural Education Course on Teachers' Attitudes towards Multicultural Education and Prejudices. *International Online Journal of Educational Sciences* , 13(5), 1486-1502.
- Akçaoğlu, M. Ö., ve Arsal, Z. (2024). Teacher Candidates' Views Regarding Multicultural Education: A Case Study on Content Integration Dimension. *European Journal of Education*, 7(2), 49-62.
- Akçaoğlu, M. Ö., ve Arsal, Z. (2017). Teacher Candidates’ Views Regarding Multicultural Education: A Case Study on Content Integration Dimension. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 6, 224.
- Akçaoğlu, M. Ö., ve Arsal, Z. (2022). The Effect of Multicultural Education on Preservice Teachers’ Attitude and Efficacy: Testing Bank’s Content Integration Dimension. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 343-357.
- Akkari, A. ve Radhouane, M. (2022). *Intercultural Education in France*. In *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice*. Springer, Cham.
- Akkaya, S., Şahin, S., ve Gezer Şen, B. (2021). An Investigation of the Relationship between Prospective Teachers’ Attitudes towards Multiculturality and Refugee Students. *Contemporary Research in Education*, 164-174.
- Aktoprak, A., Yiğit, P., ve Güneşli, A. (2017). Attitudes of Primary School Teachers toward Multicultural Education. *Quality and Quantity*, 52(1), 181-194.

- Alanay, H., ve Aydın, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 169-191.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (1973). *About AACTE*. <https://www.aacte.org>
- APA. (2002, Ağustos). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists*. Mayıs 2025 tarihinde American Psychology Association. "https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf" <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf> adresinden alındı
- Arasaratnam, L. A. (2013). A review of research in multiculturalism (1977-2012). *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.003>
- Aslan, G. (2017). Teachers and Multiculturalism in Turkey: An Evaluation of the Competency Perceptions of Teachers Regarding Multiculturalism and Their Reflection of These Perceptions to the Classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(3), 361-396.
- Aslan, S. (2019). How is Multicultural Education Perceived in Elementary Schools in Turkey? A Case Study. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 233-247.
- Aslan, S. (2022). The Effect of Prospective Teachers' Beliefs About the Necessity of Multicultural Education and Self-Efficacy Perceptions of Multicultural Education: A Path Model. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 102-114.
- Aslan, S., ve Aybek, B. (2019). *Uygulama ve Örnekleriyle Çokkültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi* (Cilt 2019). Anı Yayıncılık.
- Ataman, O., ve Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Akreditasyon Modellerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 678-700.
- Ateş, A., ve Şahin, S. (2021). Preschool Teachers' Opinions Towards to Multicultural Education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 19-38.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Instructional Environment and Teacher Competences in the Context of Multiculturalism. *TED Eğitim ve Bilim*, 30-43.
- Babanoğlu, M. P., ve Ağçam, R. (2023). Multicultural Education: From the Lens of Pre-Service Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 22-36.
- Babayiğit, B. (2022). ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE, EVRENSELLİK- FARKLILIK YÖNELİMİNE VE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ. *Doktora Tezi*. Eskişehir, Türkiye.
- Bakır, S. (2020). The multicultural experiences, attitudes and efficacy perceptions among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 211-220.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. *Multicultural education: Issues and perspectives* (s. 2-26). Boston: Allyn Bacon.

- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. J. Banks, & C. A. Banks içinde, *Handbook of research on multicultural education, Second Edition* (s. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). İstanbul: Anı.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. J. A. Banks içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives (7th edition)* (s. 3-27). Wiley.
- Banks, J. A., ve Banks, C. A. (2009). *Multicultural Education: ISSUES AND PERSPECTIVES* (Cilt 9). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2015). Cultural Diversity and Education. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A., & Lynch, J. (Eds.). (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. Praeger.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Baptiste, H. P., ve Baptiste, M. M. (1980). Competencies toward multiculturalism. H. P. Baptiste, M. L. Baptiste, & D. M. Gollnick içinde, *Multicultural teacher education: Preparing teacher educators to provide educational equity*. Washington, DC: AACTEE.
- Baycan-Levent, T. (2007). Plurality, Diversity and Multiculturalism. *Journal of Faculty of Architecture*, 4(1).
- Bağçeli-Kahraman, P., ve Onur-Sezer, G. (2017). Relationship between Attitudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 233-249.
- Bennett, C. (2011). *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Biçmen, Z., ve Bekiroğulları, Z. (2014). Social Problems of LGBT People in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 113, 224-233.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Ed.). (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong / Springer.
- Bray, M., Adamson, B., ve Mason, M. (2014). *Comparative Education Research Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.
- Bulut, C., ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), 27-40.

- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 445-460.
- Code de la santé publique.
(2023). *Legifrance*. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006072665/>
- Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. (2023). *Recherches dans le cadre de la santé : quelles sont les formalités ?* <https://www.cnil.fr/fr/recherche-medicale-quel-est-le-cadre-legal>
- Cole, D., ve Zhou, J. (2014). Do Diversity Experiences Help College Students Become More Civically Minded? Applying Banks' Multicultural Education Framework. *Innovative Higher Education*, 39, 109-121.
- Coq, G. (1995). *Laïcité et République: Le lien nécessaire*. Éditions du Félin
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Çapçı, S., ve Durmuşoğlu, M. C. (2022). Investigating Preschool Teachers' Perceptions of Multicultural Competence. *Eğitim ve Bilim*, 47(2022), 27-45.
- Çifçi, T., Arseven, A., Arseven, İ., ve Orhan, A. (2021). ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 857-873.
- Dağlı, S., ve Altan, E. (2023). EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM POLİTİKALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ (2010-2020). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(93), 528-541.
- Debbağ, M., ve Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111-122.
- Delibaş, H., ve Babadoğan, C. (2009). Almanya İngiltere ve Türkiye Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 556-566.
- Demir, G. Y. (2010). Türk Tarih Tezi ile Türk Dil Tezinin Kavşağında Güneş-Dil Teorisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 385-396.
- Demircioğlu, E., ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Diken, İ. H., ve Aksoy, V. (2021). *Çocuklarda özel eğitim uygulamaları*. (Ş. S. Başgül, Dü.) Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Doğan, İ. (2020). Investigation of the Multicultural Perception Levels of Pre-service Physical Education Teachers: The Case of Western Black Sea. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 122-129.

- Doytcheva, M. (2021). *Diversity as immigration governmentality: Insights from France*. Social Sciences, 10(7), 237–256. <https://doi.org/10.3390/socsci10070237>
- Egne, R. M. (2016). Perceptions and practices of multicultural education among Ethiopian secondary teacher education program officials, teacher educators and prospective teachers. *Teacher Development*, 21(3), 422-444.
- Erbaş, Y. H. (2019). A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 22-43.
- Erbaş, Y. H. (2019). Dimensions of Multicultural Education: Pedagogical Practices Knowledge of Graduate Students Towards Multicultural Education in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(27), 142-181.
- Ertürk, S. (1998, Haziran 1). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Eskici, M. (2016). Prospective Teachers' Personal Characteristics to Multicultural Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 102-111.
- Eskici, M., ve Çayak, S. (2018). Teachers' Personal Characteristics and Metaphorical Perceptions to Multicultural Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a).
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013). *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*. *British Educational Research Journal*, 39(2), 300-318.
- France. (2019, 26 July). *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance* (Journal Officiel, n° 0174). https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/france_loi_ecole_confiance_2019.pdf
- Göçen-Kabaran, G., ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478 - 495.
- Göçmen, İ., ve Yılmaz, V. (2015). *Türkiye'de LGBT Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunları Araştırması*. Haziran 2025 tarihinde Platform 24. "<https://platform24.org/arsiv/page/153/?cat=5710>" <https://platform24.org/arsiv/page/153/?cat=5710> adresinden alındı
- Güdül, Ö., Çolak, Ö., Önen, P., & Şah, U. (2017). *Psikologlar için LGBTİ'lerle Çalışma Kılavuzu*. Toplumsal Dayanışma İçin Psikologlar Derneği (TODAP). <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/todaptan-psikologlar-icin-lgbtlerle-calisma-kilavuzu.pdf>
- Günay, R., ve Aydın, H. (2015). Inclinations in Studies into Multicultural Education in Turkey: A Content Analysis Study. *Education and Science*, 40(178), 1-22.
- Güven, M., Çam-Aktaş, B., Babayigit, B. B., Şenel, E. A., Kip-Kayabaş, B., ve Sever, D. (2022). Multicultural Teacher Competencies Scale for Primary Teachers: Development and Implementation Study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 441-472.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).

- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gencer, T. E., ve Karagöz, D. (2016). Mülteci Çocukların Mekansal ve Psiko-Sosyal Yoksunlukları: Kentsel Alanlarda Mülteci Çocuk Olmak. A. Çolpan Kavuncu (Dü.). içinde Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Gezer, M. (2018). An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education. *Cogent Education*, 5(1).
- Gorski, P. C. (2010, Nisan 14). *Multicultural Education Definition*. Mayıs 2025 tarihinde EdChange. "http://www.edchange.org/multicultural/initial.html" <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> adresinden alındı
- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- International Organization for Migration. (2020). *World Migration Report 2020 (Turkish): Chapter 2 | IOM Publications Platform*. 2024 tarihinde IOM Publications Platform. "https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020-turkish-chapter-2" <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020-turkish-chapter-2> adresinden alındı
- Köşker, N., ve Özgen, N. (2018). Multiculturality Concept and Its Reflections on Education: The Case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(3), 571-600.
- Küçüköğlü, A., ve Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Kırtak-Ad, V. N., ve Er, K. O. (2011). The Comparision of Physics Curricula in Turkey and Malaysia. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 312-336.
- Kandel, I. L. (1955). The Study of Comparative Education. *The Educational Forum*, 20(1), 5-15.
- Karacabey, M. F., Özdere, M., ve Bozkuş, K. (2019). The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karadağ, Y., Kesten, A., ve Özden, D. Ö. (2021). Multicultural Competencies of Social Studies Teachers: A Qualitative Study. *Journal of Social Science Education*, 20(1).
- Karataş, K., ve Oral, B. (2019). Evaluating Elementary Teaching Undergraduate Programs In Terms Of Culturally Responsive Elementary Teacher Training. *i.e.: inquiry in education*, 2(11).
- Kazu, İ., & Yalçın, C. (2023). Are Pre-Service Teachers Multicultural Thinkers as 21 st Century Educators? *Croatian Journal of Education*, 25(3), 911-946.
- Kerzil, J. (2002). *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes*. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 120–159. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>
- Keskin, S. (2018). Problems and Their Solutions in a Multicultural Environment According to Pre-service Social Studies Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 138.

- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, C., ve Köybaşı, F. (2016). Prospective teachers conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2048-2056.
- Kodish, S. R., ve Gittelsohn, J. (2011). Systematic Data Analysis in Qualitative Health Research: Building Credible and Clear Findings. *Sight & Life Magazine*, 25(2), 52-56.
- KONDA. (2006). Biz Kimiz? Toplumsal Yapı Araştırması. Konda Araştırma ve Danışmanlık. http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf
- Kovalynska, I. (2017). Analysis of teachers’ multicultural education in France. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 10(18), 52-55.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding our way: Rethinking ethnocultural relations in Canada*. Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). What We Can Learn from Multicultural Education Research. *Educational Leadership*, 51(8), 22-26.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*(30), 73-84.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. ESF Éditeur; INRP.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., & Tardif-Grenier, K. (2005). *The development of multicultural education policies in Canada, 1980-2005*. Université de Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).
- Meriç, G., ve Tezcan, R. (2005). FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ ÖRNEK ÜLKELER KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *2022-2023 Örgün Eğitim İstatistikleri (Engelli Öğrenci Sayıları dahil)*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 1 Temmuz). *Arrêté du 1er juillet 2013 — Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin

- officiel, 25 juillet 2013). <https://politique.pappers.fr/document/arrete-1er-juillet-2013-relatif-referentiel-competences-professionnelles-metiers-professorat-leducation-JORFTEXT000027721614>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2024). *La réforme de la formation initiale des professeurs*. <https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109>
- Moodley, K. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801–820). Macmillan.
- National Council of Teachers of English. (1974). *About NCTE*. <https://ncte.org>
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (1977). *NCATE history*. <https://www.ncate.org>
- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Noiriel, G. (1988). *Le Creuset français: Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*. Seuil.
- Ocak, G., ve Akar, T. (2016). ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 109-132.
- Oglettree, Q., ve Larke, P. J. (2010). *Implementing multicultural practices in early childhood education*. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1), 1–9.
- Okulöncesi Öğretmenliği Programı Program Profili. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-profil" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-profil> adresinden alındı
- Okulöncesi Öğretmenliği Programı Program Yeterlilikleri (Çıktıları). (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-cikti" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1991/okuloncesi-ogretmenligi-programi/program-cikti> adresinden alındı
- Olur, B., ve Oğuz, A. (2019). Qualification Perception of Prospective Teachers on Multicultural Education: A Need Assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 165-184.
- Özerbaş, M., ve Safi, B. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.
- Özgen, N., ve Köşker, N. (2018). An Analysis on Multicultural Attitudes of HighSchool Students: The Case of Turkey. *Turkish Studies*, 20(1), 69-91.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. S. Modgil içinde, *Multicultural Education: The Interminable Debate*. Philadelphia: Falmer Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Cilt 3). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Polat, İ., ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2018). An Analysis of the Multi-Cultural Characteristics of the Pre-Service Teachers in Terms of the Values They Have. *Journal of Education and Training*(4), 336-346.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. & Ogay, T. (2018). *La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. Éducation et Francophonie*, 46(2), 30-50.
- Sınıf öğretmenliği Programı Mezuniyet Koşulları*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/mezuniyet-kosullari" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/mezuniyet-kosullari> adresinden alındı
- Sınıf Öğretmenliği Programı Ölçme ve Değerlendirme*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/olcme-degerlendirme" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/olcme-degerlendirme> adresinden alındı
- Sınıf Öğretmenliği Programı Alan Yeterlilikleri*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/alan-yeterlilik" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/alan-yeterlilik> adresinden alındı
- Sınıf Öğretmenliği Programı Program Profili*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-profil" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-profil> adresinden alındı
- Sınıf Öğretmenliği Programı Program Yeterlilikleri (Çıktılar)*. (2025). 2025 tarihinde Anadolu Üniversitesi. "https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-cikti" <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/1992/sinif-ogretmenligi-programi/program-cikti> adresinden alındı
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Teacher education in multicultural societies*. Palgrave Macmillan.
- Sleeter, C. E. (2001). Chapter 6: Epistemological Diversity in Research on Preservice Teacher Preparation for Historically Underserved Children. *Review of Research in Education*, 25(1), 209-250.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(6), 610–622. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sleeter, C. E., ve Grant, C. E. (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. John Wiley & Sons Inc.
- Sleeter, C. E., ve McLaren, P. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. SUNY Press.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Şahin, F., ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024, 12 26). *GEÇİCİ KORUMA*. T.C. İÇİŞLERİ BAKANLIĞI GÖÇ İDARESİ BAŞKANLIĞI. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- The U.S National Archives and Records Administration. (1954, Mayıs 17). *Brown v. Board of Education (1954)*. NATIONAL ARCHIVES. "https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education" \l
":~:text=In%20this%20milestone%20decision%2C%20the,in%20the%201896%20Plessy%20v." <https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education#:~:text=In%20this%20milestone%20decision%2C%20the,in%20the%201896%20Plessy%20v.>
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., ve Aydın, H. (2016). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 1-28.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982, 7 Kasım). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 66*. Resmî Tutanaklar, 23. Dönem, 19. Birleşim, 96: 05.22. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d23/c019/b096/tbmm230190960522.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti. (2005). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Resmî Gazete, 7 Temmuz 2005, s. 25868). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Uluslararası göç istatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-Istatistikleri-2023-53544#:~:text=Göç%20eden%20nüfusun%20%54%2C2,unu%20ise%20yabancı%20uyruklular%20oluşturdu.&text=Türkiye'den%20yurt%20dışına%20göç,artarak%20714%20bin%20579%20oldu>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *İstatistiklerle Kadın, 2024*. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_kad%C4%B1n2024.pdf
- Université Bordeaux. (2025). *Un peu d'histoire : IUFM, ESPE et INSPÉ*. INSPE Bordeaux. <https://www.inspe-bordeaux.fr/inspe/presentation/un-peu-dhistoire>
- Université de Reims Champagne-Ardenne. (2025). *INSPÉ – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation*. <https://www.univ-reims.fr/inspe>
- Université de Reims Champagne-Ardenne. (2025). *Master MEEF 1er degré – Organisation*. INSPÉ de Reims. <https://www.univ-reims.fr/inspe/formation/master-meef/mention-1er-degre/mention-1er-degre,26944,43999.html#organisation>
- Ünlü, İ., ve Örtün, H. (2013). ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 287-302.
- Üstel, F. (2021). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Villegas, A. M., ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yüksel, A., ve Ereş, F. (2018). The Correlation between Global Citizenship Perceptions and Cultural Intelligence Levels of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1069-1076.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2019). Teaching in culturally and linguistically diverse classrooms: Turkish EFL instructors' experience. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1155-1170.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and Multicultural Education: A Case Study of Teacher Candidates' Perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- YÖK. (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı. 2025 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/tr/news> adresinden alınmıştır.
- Zarate, G. (2011). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Archives Contemporaines.

EKLER

EK-1. Görüşme Soruları

Kişisel Bilgi Sorusu

1. Kaç yıldır bu üniversite görev yapıyorsunuz?

Hangi dersleri yürütüyorsunuz ve uzmanlık alanınız nelerdir?

Lisans ve lisansüstü eğitimlerinizi hangi alanlarda tamamladınız?

Öğrenci profilinizi genel olarak nasıl tanımlarsınız?

Öğrenci kitlenizi demografik, sosyo-kültürel ve akademik açıdan nasıl tanımlarsınız?

Giriş Sorusu

2. Kendi deneyimlerinize ve bakış açınıza göre çokkültürlülük sizin için ne ifade ediyor?

Derslerinizde çokkültürlü eğitime dair içeriklere yer veriyor musunuz?

Yer veriyorsanız örnek verebilir misiniz?

2a) Çokkültürlülüğü eğitim bağlamında nasıl tanımlarsınız?

Bu tanım, mevcut programınızın yeterlikleriyle ne ölçüde örtüşmektedir?

(Bu soruyla ilgili programın ilgili yeterliliklerine kendilerine gösterilecektir)

2b) Sizce çokkültürlü bir eğitim ortamı nasıl olmalıdır?

3. Öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim içeriklerinin kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz? (**İçerik Entegrasyonu**)

Kendi öğretmen yetiştirme programınızda bu konuya yer verdiniz mi?

Yer verdiyseniz, nasıl ele aldınız?

3a) Programınızdaki çokkültürlülükle ilgili derslerin ve içeriklerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (**İçerik Entegrasyonu**)

Bu derslerin öğretmen adaylarının ilgili yeterliklere ulaşmasına ne ölçüde katkısı oluyor?

3b) Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz?

Bu konuda bir gözleminiz oldu mu?

3c) Çokkültürlülük konusunda çalışma yapmış biri olarak (araştırması varsa), çokkültürlülüğe duyarlı bir öğretmen için hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz? (**Önyargının Azaltılması**)

4. Derslerinizde farklı kültürlerden bilgi ve görüşleri nasıl bir araya getiriyorsunuz? (**İçerik Entegrasyonu**) Bir örnek verebilir misiniz?

4a) Ders materyallerinizde farklı kültürleri temsil eden kaynaklar kullanıyor musunuz? (**İçerik Entegrasyonu**)

Seçim kriterleriniz neler?

4b) Öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını eleştirel şekilde analiz etmeleri için belirli uygulamalarınız var mı? (**Bilgi İnşası Süreci**)

Varsa, bu uygulamalar öğrencilerin kendi kültürel farkındalıklarına nasıl yardımcı oluyor?

4c) Ders planlarınızı veya materyallerinizi kültürel çeşitliliği dikkate alarak uyarlıyor musunuz? (**Eşitlikçi Pedagoji**) Uyarlıyorsanız, bu uygulamaların öğrenci katılımına ve öğrenmesine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Öğretmen yetiştirme programınızda çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi destekleyen uygulamalar var mı (etkinlikler, seminerler, projeler, işbirlikleri gibi)? (**Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı**)

Varsa, bu uygulamaların okul ortamına ve işbirliğine etkisi nedir? Program ve alan yeterliklerine katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

6. Öğrencilerin çokkültürlülük anlayışlarını ve duyarlılıklarını değerlendirmek için belirli yöntemler kullanıyor musunuz?

Kullanıyorsanız, bu yöntemler sadece bilgiyi düzeylerini mi yoksa tutum ve becerileri de ölçüyor mu?

Bu değerlendirme sonuçları ders içeriklerinizi ve öğretim yaklaşımlarınızı nasıl etkiliyor?

EK-2. Fransızca Görüşme Soruları

1. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette université ?
Quels cours enseignez-vous et quels sont vos domaines de spécialisation ?

Dans quels domaines avez-vous effectué vos études de licence et de master ou doctorat ?

Comment décririez-vous, de manière générale, le profil de vos étudiants ?
Comment définiriez-vous votre population étudiante sur les plans démographique, socio-culturel et académique ?

2. D'après vos expériences et votre point de vue, que signifie le multiculturalisme pour vous ?

Intégrez-vous des contenus relatifs à l'éducation multiculturelle dans vos cours ?
Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?

2a) Comment définiriez-vous le multiculturalisme dans le contexte éducatif ?
Dans quelle mesure cette définition correspond-elle aux compétences prévues par votre programme actuel ? (Les compétences du programme leur seront présentées à ce moment-là.)

2b) Selon vous, à quoi devrait ressembler un environnement éducatif multiculturel ?

3. Que pensez-vous de l'intégration de contenus sur l'éducation multiculturelle dans la formation des futurs enseignants ?

Avez-vous intégré ce thème dans votre propre programme de formation des enseignants ?

Si oui, comment l'avez-vous abordé ?

3a) Que pensez-vous de la pertinence des cours et contenus liés au multiculturalisme dans votre programme ?

Dans quelle mesure ces cours contribuent-ils à l'acquisition des compétences nécessaires chez les futurs enseignants ?

3b) Pensez-vous que les futurs enseignants ont besoin d'une formation en éducation multiculturelle ? Avez-vous des observations à ce sujet ?

3c) En tant que personne ayant travaillé sur le multiculturalisme (s'il/elle a mené une recherche), quelles connaissances, compétences et attitudes doivent être développées chez un enseignant sensible au multiculturalisme ?

4. Comment intégrez-vous les connaissances et les points de vue de différentes cultures dans vos cours ? Pouvez-vous donner un exemple concret ?

4a) Utilisez-vous des ressources qui représentent différentes cultures dans vos matériaux pédagogiques ? Quels sont vos critères de sélection ?

4b) Avez-vous des pratiques pédagogiques visant à encourager vos étudiants à analyser de manière critique les perspectives culturelles différentes ? Si oui, comment ces pratiques contribuent-elles à la prise de conscience culturelle des étudiants ?

4c) Adaptez-vous vos plans de cours ou vos matériaux en tenant compte de la diversité culturelle ? Si oui, comment évaluez-vous l'impact de ces adaptations sur l'engagement et l'apprentissage des étudiants ?

5. Votre programme de formation des enseignants inclut-il des pratiques favorisant le multiculturalisme et l'éducation multiculturelle (activités, séminaires, projets, collaborations, etc.) ? Si oui, quel est l'impact de ces pratiques sur l'environnement scolaire et la collaboration ? Comment évaluez-vous leur contribution aux compétences du programme et du domaine ?

6. Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour évaluer la compréhension et la sensibilité des étudiants au multiculturalisme ? Ces méthodes évaluent-elles uniquement les connaissances ou également les attitudes et compétences ? Comment ces résultats d'évaluation influencent-ils vos contenus de cours et vos approches pédagogiques ?

EK-3. Uygulama İzni

Ana.Üni.: 07.05.2025-887653



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : E-63784619-605-887653
Konu : Hatice TOMBULOĞLU'nun Uygulama
İzni

07.05.2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.04.2025 tarihli ve 884770 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice TOMBULOĞLU'nun, Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutları Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü (okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programı) öğretim elemanlarına uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yusuf ÖZKAY
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS4EDN2NNZ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/anadolu-universitesi-ebys>

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No:+90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No:+90 222 335 36 16
e-Posta:gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi:www.anadolu.edu.tr
Kep Adresi:anadoluuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Yasemin ENGEL
Büro Personeli
Telefon No: 1318



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-4. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 17.02.2025

Protokol No: [REDACTED]

Tarih: 28.02.2025



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Banks'in Çokkültürlü Eğitim Boyutları Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
TEZ YAZARI:	Hatice TOMBULOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-5. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Banks’in Çokkültürlü Eğitim Boyutları Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup Banks’in çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre Türkiye ve Fransa’nın sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını çokkültürlülük çerçevesinde karşılaştırmalı bir biçimde inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Hatice TOMBULOĞLU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğretmen yetiştirme programlarının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ses kaydınız alınarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Hatice TOMBULOĞLU’na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Hatice TOMBULOĞLU

Adres : Bahçelievler Mh. Billur

Sk. NO:16 D:29 ESKİŞEHİR/Tepebaşı

İş Tel : +905386289111

Cep Tel : +905386289111

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION VOLONTAIRE

Cette étude, intitulée « **Une analyse comparative des programmes de formation des enseignants des écoles primaires en Turquie et en France dans le cadre des dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks** », vise à examiner et comparer les programmes de formation des enseignants en Turquie et en France sous l'angle du multiculturalisme, selon les dimensions de l'éducation multiculturelle définies par Banks. Cette recherche est menée par **Hatice TOMBULOĞLU**, et ses résultats contribueront au développement des programmes de formation des enseignants.

- Votre participation à cette étude est entièrement volontaire.
- Dans le cadre de cette étude, des entretiens semi-structurés seront menés afin de recueillir des données auprès de vous.
- Vous n'êtes pas obligé(e) de fournir votre nom ni toute autre information permettant de vous identifier. Les noms des participants resteront confidentiels.
- Les données recueillies seront utilisées exclusivement à des fins scientifiques et ne seront ni utilisées dans une autre étude ni partagées avec d'autres personnes sans votre consentement écrit.
- Vous avez le droit de consulter les données qui ont été recueillies auprès de vous, si vous le souhaitez.
- Les données collectées seront stockées en toute sécurité et seront archivées ou détruites à la fin de l'étude.
- Aucune question ou demande susceptible de vous mettre mal à l'aise ne sera posée au cours du processus de collecte de données. Toutefois, si vous ressentez un quelconque inconfort pendant l'entretien, vous pourrez vous retirer de l'étude à tout moment. En cas de retrait, toutes les données vous concernant seront supprimées et détruites.

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de lire et d'examiner ce formulaire de consentement à la participation volontaire. Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez contacter Hatice TOMBULOĞLU au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université Anadolu.

Chercheuse : Hatice TOMBULOĞLU

Adresse : Bahçelievler Mh. Billur Sk. No:16 D:29, Tepebaşı/Eskişehir, Turquie

Téléphone professionnel : 90 338 628 9111

Téléphone portable : 90 538 628 9111

Je consens volontairement à participer à cette étude, en ayant conscience que je peux m'en retirer à tout moment si je le souhaite. J'accepte que les informations que je fournis soient utilisées **à des fins scientifiques**.

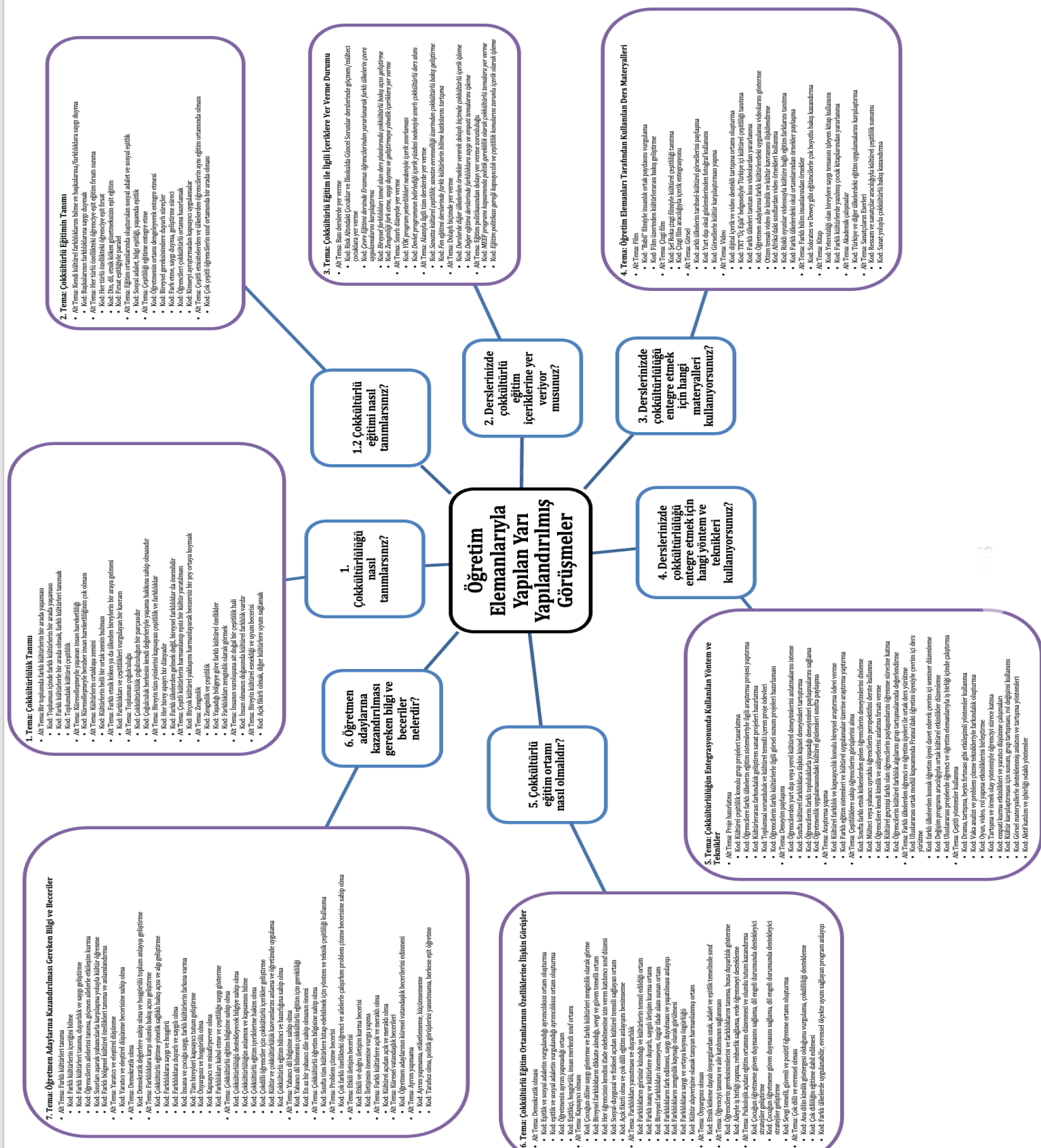
(Veuillez remplir et signer ce formulaire, puis le remettre à la personne en charge de la collecte des données.)

Nom et prénom du participant :

Signature :

Date :

EK-7. Tematik Analiz Örneği



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hatice TOMBULOĞLU

Yabancı Dil: İngilizce, Fransızca

Eğitim Geçmişi:

- 2023-2024, Güz Dönemi, Université de Reims Champagne-Ardenne, L'Inspé, Master 1. Derece Programı / Fransa
- 2022-Halen, Anadolu Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği / Eskişehir
- 2021, Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği / Eskişehir
- 2016, Fethiye Fatih Anadolu Lisesi / Muğla

Mesleki Denevim:

- 2024-2025, İngilizce/Fransızca Öğretmeni, Orange Kids School of Languages / Eskişehir
- 2024, İngilizce Öğretmeni, Test İngilizce Dil Kursu / Eskişehir
- 2023, İngilizce Öğretmeni, English Time / Muğla
- 2022, İngilizce Öğretmeni, English Time / Muğla
- 2023-2024, Stajyer Fransızca Öğretmeni, Défi-Delf Derneği / Troyes, Fransa
- 2021-2022, Stajyer İngilizce Öğretmeni, Sasu Rotel / Drancy, Fransa
- 2021-2022, Gönüllü İngilizce Öğretmeni, Espace Universel / Paris, Fransa
- 2019-2020, Gönüllü İngilizce Öğretmeni, Emek Eğitim Merkezi / Eskişehir