

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

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE SINIF
YÖNETİMİ TUTUM VE YETERLİKLERİNE ETKİSİ

MUSTAFA ÖZTÜRK AKCAOĞLU

BOLU-2017

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

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE SINIF YÖNETİMİ
TUTUM VE YETERLİKLERİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Mustafa Öztürk AKCAOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Zeki ARSAL

BOLU, ŞUBAT-2017

DOKTORA TEZİ ONAY FORM

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU tarafından hazırlanan “Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ile Sınıf Yönetimi Tutum ve Yeterliklerine Etkisi” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 03.10.2017

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

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

Üye : Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT.

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof.Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum, “**Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ile Sınıf Yönetimi Tutum ve Yeterliklerine Etkisi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/02/2017

İmza

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU

TEŞEKKÜR

Araştırma konusunun şekillenmesinden tezin son aşamasına kadar bana yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Sn. Doç. Dr. Zeki ARSAL'a tüm katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma sürecinde görüş ve önerileri ile araştırmanın biçimlenmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Sn. Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katkı sağlayan Sn. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma sürecinde yol gösterici fikirleriyle katkı sağlayan Sn. Doç. Dr. Yaşar BODUR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin uygulama sürecini gerçekleştirdiğim Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine yardım ve ilgilerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimin uygulama aşamalarını birlikte gerçekleştirdiğimiz öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, tüm doktora süreci boyunca desteğini ve yardımını esirgemeyen eşim Deniz AKCAOĞLU'na, anlayışından dolayı güzel kızım Şevval AKCAOĞLU'na ve ailemizin yeni üyesi Çağan AKCAOĞLU'na sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Problem	11
1.5. Alt Problemler	11
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Sayılılar/Varsayımlar	13
1.8. Tanımlar	13
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1. Kuramsal Temeller	15
2.1.1. Kültür ve Çokkültürlülük.....	15
2.1.1.1. Kültür kavramı	15
2.1.1.2. Çokkültürlülük kavramı ve çokkültürlü eğitim.....	18
2.1.1.3. Çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin tarihçesi	22
2.1.1.4. Çokkültürlülüğün boyutları	27
2.1.1.5. Çokkültürlü eğitimin hedefleri ve ilkeleri.....	29
2.1.1.6. Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	36
2.1.1.7. Çokkültürlü eğitim programı ve eğitim uygulamaları	39
2.1.1.8. Çokkültürlü öğretmen eğitimi ve çokkültürlü yeterlik.....	44

2.1.2. Çokkültürlü Tutum ve Beceriler	52
2.1.2.1 Çokkültürlü tutum	52
2.1.2.2 Çokkültürlü beceri.....	55
2.1.3. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim	59
2.1.4. Sınıf Yönetimi.....	64
2.1.5. Empati.....	69
2.1.6. İlgili Araştırmalar	73
2.1.6.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	73
2.1.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	86
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	94
3.1. Araştırma modeli.....	94
3.2. Çalışma grubu.....	96
3.2.1. Grupların Denkliklerinin Sağlanması	98
3.2.2. Demografik Özellikler Açısından Grupların Karşılaştırılması.....	100
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101
3.3.1. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği	102
3.3.1.1. Dilsel eşdeğerlilik.....	103
3.3.1.2. Yapı geçerliği ve güvenilirlik.....	106
3.3.1.3. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliği ve değerlendirilmesi	114
3.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri.....	115
3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği	116
3.3.4. Görüşme Formu	117
3.4. Araştırma Sürecinde Deney Grubu ile Gerçekleştirilen İşlemler.....	118
3.5. Verilerin Analizi.....	131
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	131
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	135
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	138
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	142
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	146

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	150
4.5.1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramının tanımına ilişkin görüşleri	150
4.5.2. Çokkültürlü eğitim tanımının oluşturulmasına ilişkin görüşler	153
4.5.3. Çokkültürlü Eğitime Teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler.....	155
4.5.4. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri	158
4.5.5. Sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri	160
4.5.6. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ile ilgili görüşleri	163
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	166
5.1. Sonuçlar.....	166
5.2. Öneriler.....	169
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	169
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	170
KAYNAKÇA	171
EKLER	207
Ek 1. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Türkçeye Uyarlama ve Kullanma İzni.....	207
Ek 2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Envanteri Kullanma İzni	208
Ek 3. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu	209
Ek 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Envanteri	211
Ek 5. Empatik Eğilim Ölçeği	213
Ek 6. Görüşme Soruları	214
Ek 7. Çokkültürlü Eğitim Uygulaması Ders Planları	215
Ek 8. Etik Kurul Onay Belgesi	260
Ek 9. Tez İsim Değişiklik Tutanağı.....	261

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Kapsamlı bir çokkültürlü eğitim için sahip olunması gereken beceriler*	57
Tablo 2.2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili gösterdikleri tutumların sınıflandırılması (Ritter, 2003)	67
Tablo 3.1. Araştırma deseni	95
Tablo 3.2. Katılımcıların gruplara göre dağılımı	97
Tablo 3.3. Gruplara ait genel akademik not ortalamaları ile ilgili bağımsız gruplar t testi sonuçları	98
Tablo 3.4. Grupların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik ön testleri bağımsız gruplar t testi sonuçları	99
Tablo 3.5. Grupların çokkültürlü deneyim alt-boyutuna ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	99
Tablo 3.6. Grupların çokkültürlü tutum ve yeterlik alt-boyutuna ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	100
Tablo 3.7. Grupların doğdukları yer özellikleri bakımından karşılaştırılması	101
Tablo 3.8. Grupların geldikleri bölgeler bakımından karşılaştırılması	101
Tablo 3.9. Türkçe ve İngilizce formlardaki maddeler arası ilişki düzeyleri	104
Tablo 3.10. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği dilsel eşdeğerlik sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları	105
Tablo 3.11. ÇYÖ'ye ait madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklara ait bağımsız grup t-testi sonuçları	106
Tablo 3.12. Çokkültürlü yeterlik ölçeği faktör yükleri (Açımlayıcı faktör analizi)....	108
Tablo 3.13. Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri ve kabulüne ilişkin değerler .	113
Tablo 3.14. Çokkültürlü yeterlik ölçeği ön-test normallik analizi sonuçları	131
Tablo 3.15. Çokkültürlü yeterlik ölçeği ön-test betimsel analiz sonuçları	132
Tablo 3.16. Sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve inançlar envanteri ön-test normallik analizi sonuçları	132
Tablo 3.17. Sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve inançlar envanteri ön-test betimsel analiz sonuçları	133

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarına ait çokkültürlü tutum ve yeterlikleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları öntest-sontest sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	139
Tablo 4.2. Ön test, son test aritmetik ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama puanları	143
Tablo 4.3. Çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri son-testi Kovaryans Analizi sonuçları	143
Tablo 4.4. Empati puanları kontrol edildiğinde çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri son-testi Kovaryans Analizi sonuçları	146
Tablo 4.5. Deney grubuna ait çokkültürlü yaklaşım ön-test son-test betimsel analiz sonuçları.....	147
Tablo 4.6. Kontrol grubuna ait çokkültürlü yaklaşım ön-test son-test betimsel analiz sonuçları.....	148
Tablo 4.7. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler	151
Tablo 4.8. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımının oluşturulmasıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler.....	153
Tablo 4.9. Çokkültürlü eğitime teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler.....	155
Tablo 4.10. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler.....	158
Tablo 4.11. Sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler.....	160
Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ve etkin çokkültürlülük eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler	163

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. ÇYÖ yamaç birikinti grafiği (scree plot)	110
Şekil 3.2. Çokkültürlü yeterlik ölçeği DFA modeli.....	112



KISALTMALAR DİZİNİ

ABCC	: The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı faktör analizi
AK	: Avrupa Konseyi
ÇYÖ	: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EEÖ	: Empatik Eğilimi Ölçeği
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MES	: Multicultural Efficacy Scale
NCATE	: Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu
NMAC	: Avusturalya Ulusal Çokkültürlü Danışmanlık Konseyi
ÖÇTÖ	: Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SYTİE	: Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri
WVSA	: Dünya Değerler Araştırması Derneği

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE SINIF YÖNETİMİ TUTUM VE YETERLİKLERİNE ETKİSİ

AKCAOĞLU, Mustafa Öztürk
Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeki ARSAL
Şubat – 2017, 261 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla, araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda çokkültürlü eğitim ile ilgili teorik konular ve etkinlikler Banks'in içerik birleştirme boyutuna uygun olarak sınıf yönetimi dersinin içeriği ile birleştirilerek aktarılmıştır. Deney sürecinde gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulaması 10 hafta devam etmiş ve uygulama sürecinin 8. haftasında birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 52 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında yer alan 3 farklı grup içerisinden rastgele yöntemle belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu 26, ve kontrol grubu 26 öğretmen adayından oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısı, öğretim ortamı ve araştırmanın değişkenleri olan çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar açılarından denkleştirilmiştir.

Çalışmada, nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (Multicultural Efficacy Scale), Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın deney sürecinde öncelikle belirlenen ölçme araçları her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. 10 haftalık çokkültürlü eğitim sonrasında ise söz konusu ölçme ile son test uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada;

- içerik birleştirme boyutu yoluyla çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test-son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu,
- deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öntest-son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı,
- ön-test puanları kontrol edildiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinde anlamlı bir artış olduğu, dolayısıyla içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğu,
- öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve inanç puanlarına empati puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı ve etkinin deney grubunda yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasından kaynaklandığı,
- ön-test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının çoğulculuk anlamına gelen maddeyi tercih ettikleri, son-test sonuçlarına göre ise hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcıların asimilasyon anlamına gelen maddeyi tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler ise çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili “farklılıklar, kabul/katkı, önyargı, ortam, farklılıklar, çevre/deneyim, sorunlar ve ders” gibi kavramların vurgulandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili olarak öğretmen adaylarına ait görüşler incelendiğinde çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan dersin çokkültürlü eğitim uygulaması içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini geliştirmek için öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin içeriklerine ve etkinliklerine çokkültürlü eğitim ile ilgili etkinlikler eklenmelidir. Ayrıca, çokkültürlü eğitim sınıf dışına taşınarak alan uygulamaların yanı sıra gezi, gözlem gibi uygulamaya ve deneyime dönük etkinlikler düzenlenmelidir. Buna ek olarak, üniversiteler öğretmen adaylarına okul uygulamaları süresince farklı nüfus yapısına sahip bölgelerde yer alan okulları ziyaret etme fırsatları yaratmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, içerik birleştirme, çokkültürlü yeterlik, çokkültürlü tutum, sınıf yönetimi

ABSTRACT**THE EFFECT OF MULTICULTURAL EDUCATION PRACTICE ON
TEACHER CANDIDATES' MULTICULTURAL EDUCATION AND
CLASSROOM MANAGEMENT ATTITUDE AND EFFICACIES**

AKCAOĞLU, Mustafa Öztürk

PhD Thesis

Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeki ARSAL

February – 2017, 261 Pages

The aim of this study was to investigate the effect of multicultural education practice on teacher candidates' multicultural attitude and efficacies. For this purpose, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was utilized. In the study, theoretical content and activities regarding multicultural education were integrated into the content of classroom management course in accordance with Banks' content integration dimension in the experimental group. Multicultural education practice, which was carried out during the experiment process, continued for 10 weeks and during the 8th week of the practice one on one interviews were conducted. The sample of the study consisted of 52 teacher candidates studying at the 3rd grade of the department of social studies education in the faculty of education of a university located in the Western Black Region. Experimental and control groups were determined randomly among the 3 groups. Both experimental and control groups were controlled in terms of equivalence with regard to the number of students, teaching environment and the variables of the study; multicultural attitude and efficacy and classroom management.

In the study, to collect quantitative data Multicultural Efficacy Scale, developed by Guyton and Wesche and adapted into Turkish by the researcher, The Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory, developed by Martin, Yin ve Baldwin (1998), and Empathic Tendency Scale, developed by Dökmen (1988), were used. Furthermore, a semi-structured interview protocol including open-ended questions were used to gather qualitative data. During the experiment process, the scales were implemented to both groups as pre-tests and after the completion of 10-week multicultural education practice the same scales were used as post-tests.

Research findings indicated that;

- there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the teacher candidates in the experimental group with regards to multicultural attitude and efficacy,
- there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the teacher candidates both in the experimental group and in the control group,
- there was a statistically significant difference regarding multicultural attitude and efficacy of the teacher candidates in the experimental group when the effects of pre-test scores were controlled and multicultural education practice carried out according to Banks' content integration dimension significantly affected teacher candidates' multicultural attitude and efficacy,
- there was no statistically significant effect of the scores obtained from the Empathic Tendency Scale on teacher candidates' multicultural attitude and efficacy and the effect resulted from the multicultural education practice,
- according to the pre-test scores the teacher candidates both in the experimental and control groups chose the item meaning "pluralism"; however, the participants in both groups chose the item meaning "assimilation" in the post-test,

The results of the analysis regarding the qualitative data revealed that the participants focused on such concepts as diversity, acceptance/contribution, prejudice environment, differences, experience and problems related to the multicultural education. In addition, the participants thought classroom management with the integration of multicultural activities was the most helpful course in terms of multicultural education.

In line with the findings, to improve the multicultural attitude and efficacy of teacher candidates, multicultural content should be integrated into teacher education programmes. Moreover, the concepts and activities regarding the multicultural education should be taken out of the classroom and its scope should be enhanced with field experiences and observations. Furthermore, the universities should create opportunities for the teacher candidates during the school experience to visit schools located at different regions.

Keywords: Multicultural education, content integration, multicultural efficacy, multicultural attitude, classroom management.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler ve toplumlar için çok önemli bir kavram olan kültür, meydana gelen değişim ve hareketlilik sonucunda çoklu etkileşime maruz kalmış ve modern toplum için kaçınılmaz olan “çokkültürlülük” kavramının ortaya çıkmasıyla bambaşka bir anlam kazanmıştır. Özellikle, son yıllarda sosyal ve politik nedenlerden kaynaklanan göçler ve devamında oluşan mülteci sorunu çokkültürlü bakış açısını daha da önemli hale getirmiştir. Bunun sonucunda, bireylerin yaşayabilecekleri güçlükler ve göç ettikleri ülkede yaşamlarını sürdürme ve çalışırken karşılaştıkları sorunlar, devlet politikaları aracılığı ile çözüm beklemektedir (Oğuz ve Kurbanoglu, 2011). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 2015 yılında Türkiye’de 422.895 ikamet izni alan yabancı bulunmaktadır (GİGM, 2015). Bu rakamın büyük bir çoğunluğunu Suriyeli göçmenler oluşturmaktadır. Bunun nedeni ise Suriye’deki iç karışıklık sonrasında yaşanan problemlerin eğitim, sağlık, güvenlik gibi konularda belirsizlikleri de beraberinde getirmiş olmasıdır (Akgül, Kaptı ve Demir, 2016).

Göç sonucunda ortaya çıkan problemlerin ve engelli vatandaşların karşılaşılabileceği sorunların bazılarının, anayasa ve kanunlar yoluyla çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Anayasanın 10. maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” denilmektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982). Engelliler Hakkında Kanun’un 3. maddesi ise “Özürlüler aleyhine ayrımcılık yapılamaz;

ayrımcılıkla mücadele özürllere yönelik politikaların temel esasıdır” demektir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2005). Ancak, sadece göçmenlere yönelik değil, genel anlamda da toplumda cinsiyet ve engellilik konularında sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Çakır (2008) kadınların, gerek eğitim ve meslek edinmede, gerekse ayrımcı uygulamalar nedeniyle çalışma yaşamında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda engellilerin de sağlık ve eğitim gibi konularda sorunlar yaşadığı ve eğitim olanaklarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Adaman ve Keyder, 2006). Çokkültürlülüğün vurguladığı bir diğer grup olan üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili de henüz çok ciddi bir devlet politikasına sahip olunmadığı ve tanımlarda tutarsızlıklar olduğu, ulusal tanımlamalarda yetersizlikler bulunduğu, öğretmen niteliğinin düşük olduğu ve program geliştirmede uzman yetersizliğinin olduğu gibi problemler araştırma sonuçlarında belirtilmektedir (Bilgili, 2000; Sak ve diğerleri, 2015). Diğer yandan, Türkiye’de Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunları Araştırması adlı rapora göre, bu kapsamda yer alan bireylerin de Türkiye’de çalışma hayatı, sağlık, eğitim, barınma v.b. alanlarda sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Yılmaz ve Göçmen, 2015). Araştırmada, özellikle eğitim hayatında katılımcıların %67,4’ünün cinsel yönelimi ve/veya cinsiyet kimliği dolayısıyla olumsuz yorum/tepki aldığı, %51,7’sinin ise üniversite hayatında cinsel yönelimi ve/veya cinsiyet kimliği dolayısıyla olumsuz yorum/tepki aldığı vurgulanmaktadır.

İrk, cinsiyet, engellilik, üstün zekâ ve göç gibi toplum parçası olan unsurların ortaya çıkardığı sorunların çözülebilmesi için, çokkültürlülük kavramının doğru anlaşılması ve uygulanması önemlidir. Çokkültürlülük kavramı ile bir devlet çatısı altında yaşayan, çeşitli dilleri konuşan, farklı dinlere, kültürlere, örf ve adetlere mensup toplumlar kastedilmektedir (Banks ve Banks, 2009; Gay, 2010). İçerisinde, tanımda bahsedilen grupları barındıran toplumların önünde iki seçenek bulunmaktadır; ya ulus-devlet yapısına sadık kalarak bu çeşitlilik reddedilecektir ve kültürel asimilasyon odaklı bir yaklaşım benimsenecektir ya da bütün bu unsurlar bir tabloyu mükemmelleştiren renkler olarak kabul edilip bu renklerin uyumlu olabilmesi yönünde çaba harcanacaktır. Türkiye, özellikle Avrupa Birliğine üyelik sürecinde, çokkültürlü bir yapılanmanın önemini fark etmiş ve uyum sağlamak adına çokkültürlülük algısının zenginleştirilmesi

için çalışmalar yapmaya başlamıştır (Aydın, 2012b). Uyum sağlama sürecinde, kavramın sonuçlarından en çok etkilenen alanların başında şüphesiz eğitim gelmektedir. Göç ve göçün doğurduğu olumsuzluklar, bireylerin en temel haklarından biri olan eğitim alma hakkının kullanımını açısından önemli problemlere neden olmaktadır (Çopur ve Demirel, 2016,s. 24). Bu anlamda, yapılan araştırmalar, göçle gelen ailelerin sosyo kültürel açıdan okulla bütünleşemediklerini ve dil, uyum, kültür ve ekonomi kaynaklı problemlerin yaşandığını göstermektedir (Altundeğer ve Yılmaz, 2016; Çopur ve Demirel, 2016; Kaştan ve Bozan, 2016). Bu ve benzeri sorunların çözümünde “çokkültürlü eğitim” kavramı öne çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, öğrenciler arasındaki din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları göz önünde bulundurmaksızın hepsinin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayacak bir sistemdir (Banks ve Banks, 2009). Ayrıca, çokkültürlü eğitim, amacı birbirinden farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen bütün öğrencileri eşit eğitim fırsatlarından faydalandırmak ve bu farklı öğrenci toplulukları arasında diyalog geliştirmek olan bir reform hareketidir (Banks ve diğerleri, 2001; Bohn ve Sleeter, 2000). Bu reformun etkileri, özellikle öğretmen yetiştirme programları için, çok daha önemli hale gelmiştir, çünkü bugün öğrenciler arasındaki ırk, etnik köken, kültür ve dil farklılıkları geçmişte hiç olmadığı kadar çoktur (Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers, 2003). Bunun sonucunda, içinde bulunulan yüzyıl hızlı bir değişimle beraber gittikçe artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslararası diyalog, bilgiye çok hızlı ulaşma gibi olumlu yönleriyle birlikte, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi sorunları da beraberinde getirmiştir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bahsedilen unsurların çokkültürlü toplumlarda birer kazanca dönüşmesi için, kavramın eğitim boyutunun vurgulanması ve buna dönük çalışmalar yapılması oldukça önemlidir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin amaçlarının bilinmesi önem taşımaktadır. Gay (1994)’e göre çokkültürlü eğitimin amaçları, kavramın tanımları ve varsayımları içerisinde ve 7 gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar, etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri yeterliği, eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet ve sosyal reformlar için yetkilendirme olarak sıralanmıştır.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde, bireyi eğiten kişi, yani öğretmen, oldukça önemlidir. Bu anlamda, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ve yeterlikleri konunun boyutlardan birini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, çokkültürlü ortamlarda öğretim yapabilmeleri için farklı ihtiyaç ve bakış açılarına sahip öğrencilere uyum sağlayabilme becerilerine ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Nadelson ve diğerleri, 2012). Spiecker ve Steutel (2001) de çokkültürlü eğitimin önemini, “21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden en önemlileri çokkültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışa sahip olunmasıdır.” şeklinde vurgulamıştır (s. 295). Ayrıca, öğretmenlerin yöntem ve teknikler anlamında da hazırlıklı olarak gelmeleri önemlidir. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının farklılıklarla ilgili bakış açılarının ve dünya görüşlerinin tespit edilmesi, uygun bir eğitim programı geliştirilebilmesi için gereklidir (Nadelson ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda öğretmenler çokkültürlülük anlayışına ve yeterliklerine sahip olarak yetiştirilmeli ve öğretmen eğitimi uluslararası düzeyde verilmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitimin asıl amacı, günlük uygulamalarında farklılıkların bilincinde olan ve bu konuda yeterli becerilere sahip olan eğitimciler olarak mezun olmalarının sağlanmasıdır (Barry ve Lechner, 1995; Walker, Shafer ve Iiams, 2004). Bunun en önemli nedeni, bu tür bir eğitime sahip olmayan öğretmenlerin, öğrencilerindeki farklılıklara karşı takındıkları olumsuz tutum ve kimi zaman ırkçı bakış açısının öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasındaki başarısızlık olarak ortaya çıkmasıdır (Youngs ve Youngs, 2001). Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler arasında kültür ve dil farkı olduğunda ve öğrenciler kültürel anlamda öğretmenden farklı davrandığında öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte oldukça zorlanmaktadır (Brown, 2007). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programındaki derslerin kültürel farklılıklar konusunu ele alması ve öğretmen adaylarını sınıf ortamında çokkültürlülük ile ilgili konularla yüzleştirmesi önemlidir (Premier ve Miller, 2010). Bu sayede, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencileri ile ilgili kültürel farklılıklara yönelik empati kurabilmeleri sağlanabilecektir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü eğitimin dâhil edilmesi karşılaşılan zorlukları en aza indirebilmesi ve öğretmenlerin toplumsal eşitliği daha iyi anlamaları ve buna uygun davranmaları için de gereklidir (Liggett ve Finley, 2009). Öğretmen yetiştirme programlarına çokkültürlü

eğitim konusunda derslerin konulması ve bu derslerin öğretmenlik mesleği için zorunlu olması gerektiği araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Keim, Warring ve Rau, 2001).

Araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarına eklenen çokkültürlü eğitim derslerinin ve alan deneyimlerinin, kültür ve dil yönünden farklılıkları olan öğrencilere yardımcı olduğunu ve öğretmen adaylarının tutum ve öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Bodur, 2012; Cochran-Smith, 2003; Villegas ve Lucas, 2002). Diğer yandan, çokkültürlülük ile ilgili derslerin olmadığı durumlarda da öğretmen adaylarının çoğunlukla olumlu görüş bildirdikleri görölmektedir, ancak bu durumun sürekli hale gelmesi ve daha fazla yaygınlaştırılması için çokkültürlü eğitim sadece deneyimlere dayalı olarak değil sistemli ve düzenli olarak alınacak derslerle gerçekleştirilmelidir. Yalnız deneyimlerle gelişim beklendiğinde ve öğretmen adaylarına farklı yaşam tarzlarını, inanışları, kültürleri ve bakış açılarını anlamada yardımcı olunmadığında hem kabullen(e)meme davranışları ortaya çıkabilir hem de bu tür durumlarla ilgili önyargıya dayalı davranışlar görölebilir (Karaçam ve Koca, 2012). Bir diğer ifadeyle, öğretmen adayları ve onların gelecekte yetiştireceği öğrenciler tek bir kültür içinde kalabilir ve kültür, değer, inanç, yaşam biçimi ve dünya görüşü ile ilgili farklılıkların insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemeyebilirler (Parekh, 2002). Öyle ise, öğretmen adaylarının çokkültürlülük, farklılıklar, sosyal adalet ve değerler gibi konulardaki mevcut inanç, tutum ve özyeterliklerinin tespiti öğretmenlerin gelecekteki tercihlerinin belirlenmesi açısından büyük öneme sahiptir (Brown, 2004).

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, uzun süredir çokkültürlü eğitimin öneminin farkında olduğu ve bu doğrultuda programların düzenlendiği görölmektedir. Amerika Öğretmen Eğitimi için Üniversiteler Birliği (American Association of Colleges for Teacher Education) 1972 yılında açık bir şekilde öğretmen eğitiminde kültürel çeşitliliğin önemini vurgulamış (Baptiste ve Baptiste, 1980) ve ardından çokkültürlülük 30 yıl önce ilk kez üniversite programlarına girmiş ve bundan 15 yıl sonra üniversitelerin en az %54'ünde öğretmen adaylarına bir ders olarak sunulmaya başlanmıştır (Levine ve Cureton, 1992). Buna ek olarak, Amerika'da öğretmen eğitimde "Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri" Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE)

tarafından altı temel standarttan biri olarak kabul edilmektedir (NCATE, 2008). Bununla ilgili olarak farklı ülkelerde, özellikle ABD’de öğretmen yetiştirme programlarında, çokkültürlülük ile ilgili en az bir ders alınması zorunlu tutulmakta ve bazen de zorunlu staj ile derslerle desteklenmektedir (Harrison Jr, Carson ve Burden Jr, 2010). Bu durum, ABD’de öğretmen yetiştirme programlarının konuya verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır.

Avrupa Birliği de Avrupa Konseyinde (AK) çokkültürlü eğitime verdiği önemi öğretmen standartları ve öğretmen eğitiminde aldığı kararlar ile açıkça ortaya koymuştur. “Daha iyi öğrenme çıktıları için öğretmen yeterliklerinin gelişimini destekleme” (Avrupa Konseyi, 2013) adlı raporda, daha önce Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından da belirtilen, öğretmen nitelikleri arasında, öğretmenlerin özel gereksinimleri olan öğrencileri derse entegre etmeleri ve sayıları gittikçe artan çokkültürlü sınıflarda öğretim yapabilme becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Rapor, ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü öğrenme ortamlarında bir konuyu nasıl öğretebilecekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini söylemiştir. Öğretmen yeterliklerinin “Eğilimler: İnançlar, tutumlar, değerler ve yükümlülük” boyutu altında ise öğrencilerin farklılıkları ve çokkültürlülüğü takdir eden demokratik tutumlara sahip olarak yetiştirilmesinin önemi bir kez daha ifade edilmiştir. Çokkültürlülük konusunda sağlanacak eğitim, öğretmen adaylarının sınıf performanslarını etkileyen farklılıklara yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmektedir (Hixson, 1991).

Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiş olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde kültürel farklılıklara ve bu farklılıkların öğretmen açısından önemine değinen birçok yeterlik ve alt yeterlik alanı bulunmaktadır (MEB, 2006). Belirtilen toplam altı yeterlikten üçünün öğrencilerin farklılıklarıyla ilgili olması konuya verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır. Bu yeterlikler şunlardır:

A. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını,

yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar.

B. Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

Bunlara ek olarak, alt yeterliklerde yer alan birçok madde de kültürler arası farklılıklara dikkat çekmiş ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Maddelerden birkaçı şunlardır:

A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme: Öğretmen öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanılır.

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

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma:

A2.11. Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme:

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

A3.6. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.

B3. Öğrenciyi Değer Verme:

B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.

B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.

Türkiye’de alanyazın tarandığında konunun çoğunlukla tarama araştırmaları yoluyla incelendiği ve yapılan çalışmaların çoğunlukla son on yıl içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmaların büyük bir kısmını, konunun yalnızca tek bir boyutuna işaret eden ya sadece nicel ya da nitel çalışmalar oluşturmaktadır (Arslan, 2014; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Karaçam ve Koca, 2012; Polat, 2012; Ünlü ve Örtten,

2013). Çalışmalar, genellikle öğretmen adayları üzerinde yapılmış ve araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutumlarının olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çalışmalar ise, konunun Türkiye’de yeni ele alınması sebebiyle araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin adaptasyonunu gerçekleştirerek önemli katkılar sağlamışlardır (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Yavuz ve Anıl, 2010; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Buna rağmen, yurtdışındaki yayınlar ve alana verilen önem ile yurtiçindeki çalışmalar karşılaştırıldığında yurtdışında açık bir şekilde, gerek alınan kurul kararları ve politikalar yoluyla gerekse bilimsel çalışmalarla, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin artan bir öneme sahip olduğu fakat Türkiye’de bir kaç çalışma dışında çok az ele alınan bir konu olduğu görülmektedir (Karaçam ve Koca, 2012). Bu çalışma ise, veri toplamada hem nicel hem de nitel yöntemlerden faydalanmış olması ve çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili deneysel bir araştırma olması açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Araştırmada, çokkültürlü eğitimde içerik birleştirme yaklaşımı deneysel olarak test edilmiştir. Bu nedenle, Türkiye gibi çokkültürlülüğün öğretmen yetiştirme programlarında ayrı bir ders ya da uygulama olarak yer almadığı ülkelerde, çokkültürlü eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili önemli katkılar sağlayacağı söylenilebilir. Çokkültürlü eğitim konusunda öğretmenlere çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini geliştirmede içerik birleştirme boyutunun etkililiğini ortaya koyması açısından da önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

Çalışmanın amacı, çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerine etkisini belirlemektir.

1.3. Önem

Türkiye’de nüfus yapısı ve yabancı uyruklu nüfus dağılımı incelendiğinde özellikle son 10 yılda geçmişe oranla göze çarpan bir artış olduğu görülmektedir (GİGM, 2015). Sınıflardaki öğrenciler içinde farklı ırklardan veya kültürlerden gelen veya farklı yetenekleri olan öğrencilerin sayıları da hızla artmaktadır. KONDA (2011) tarafından yapılan araştırmada etnik yapı anlamında ülkede yaşayan otuz altı farklı etnik kültürün olduğu ve anadil anlamında da en fazla konuşulan anadil Türkçe iken, bunu Kürtçe-Zazaca’nın takip ettiği belirtilmiştir. Ayrıca, üniversitelerde kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre 2000-2001 öğretim yılında 16656 olan toplam öğrenci sayısının, 11 yıl sonra yani 2011-2012 öğretim yılında 31170 olduğu, sonraki 5 yıllık süreçte ise %182 artarak 87903’e ulaştığı görülmüştür (ÖSYM, 2002, 2012, 2016). İlk ve orta öğretimde de durum bundan farklı değildir. Topcuoğlu (2012) göç ile ilgili olarak hazırlamış olduğu raporda Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) elde ettiği verilere göre ilk ve orta öğretimde 20 farklı ülkeden 12821 öğrencinin öğrenim gördüğünü belirtmiştir. Milli Eğitim İstatistikleri Raporları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında 14441 olan yabancı öğrenci sayısının bir sonraki yıl 60642’ye yükseldiği görülmektedir (MEB, 2015). Bütün bu gelişmelere dayalı olarak Türkiye’deki kültürel çeşitlenmenin hızla arttığı ve artmaya devam edeceği çıkarımında bulunulabilir. Bunun sonucu olarak, eğitim fakültelerine kayıtlı öğretmen adayları da gelecekte okullardaki öğrencilerin farklı kültürel ve etnik dağılımından direkt olarak etkileneceklerdir (Gay ve Howard, 2000). Burada sorulması gereken soru öğretmenlerin ve daha da önemlisi geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapmaya ne kadar hazır olduklarıdır. Bu soruya cevap vermek anlamında en hızlı çözüm çokkültürlü eğitimin çok daha fazla araştırmaya konu olması ve öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları, eğitim eşitliği, sosyal eşitlik ve ekonomik eşitlik içeren bir çokkültürlü eğitim programı oluşturma zorunluluğu ile eskisinden fazla karşı karşıyadır. Bunun sebebi, mevcut programların belirli bağlamlardaki öğrencilere öğretebilmek için farklı bilgi, eğilim ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde eksik kalmasıdır (Brown, 2009). Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde çokkültürlü içeriğin programlara eklenmesi bir gereklilikten de öte

zorunluluk haline gelmiştir. Eğer öğretmenler çokkültürlülük ile ilgili uygulamalar konusunda donanımlı yetiştirilebilirse, farklı kültürlerden gelen öğrenci gruplarını daha iyi anlayabilecekler ve onlara daha anlamlı etkinlikler sunabileceklerdir. Bu, MEB tarafından öğretim programlarının dayanağı olarak benimsenmiş yapılandırmacı yaklaşımın temellerinden biri olan anlamlı öğrenme ve bilgiyi mevcut bilgilerin üzerine inşa etme unsurlarına da katkı sağlayabilecektir. Bu anlamda, öğretim programlarının çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımları içermesi oldukça önemlidir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi ortaöğretim programı (MEB, 2011) incelendiğinde kazanımlar arasında kültürler-arası hoşgörü, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma, kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, kazanımların gerçekleştirilmesinde, özellikle etkinlik tasarlama ve kaynak bulma konularında sorunlar yaşamaktadır (Gürbüz ve Akar, 2016). Bir başka çalışmada hayat bilgisi programları çokkültürlülük açısından incelenmiş ve 2015 yılı öğretim programındaki 146 kazanımın sadece altısının çokkültürlülük ile ilgili olduğu ve konu ile ilgili hiçbir etkinliğin olmadığı vurgulanmıştır (Akar ve Keyvanoğlu, 2016). Seban ve Uyanık (2016) ise 1-5. sınıf öğretim programlarında kazanımların sadece %2.44'ünün çokkültürlü eğitim ilkelerini yansıttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, mevcut öğretim programlarının çokkültürlü eğitim açısından eksikliklerinin olduğu, kazanımların yetersiz olduğu ve var olan kazanımların etkinliklerle desteklenmediği görülmektedir.

Ortaokullardaki en önemli derslerden olan sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde, çokkültürlülük ile ilgili en fazla kazanıma sahip ders olduğu görülmektedir. Cırık (2014) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan toplam 175 kazanımdan 85 tanesinin çokkültürlülük ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Ancak, eğitim fakülteleri tarafından uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretmenliği ders içerikleri incelendiğinde çokkültürlü eğitim etkinlikleri ya da sınıf içi uygulamaları ile ilgili çok az dersin öğretmenlik eğitimi sürecinde yer aldığı görülmektedir. MEB beklentileri ve sınıflarda artan kültürel çeşitlilik ile eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları arasında açık bir çelişki bulunmaktadır.

Benzer problemlerin azaltılabilmesi için, çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların kapsam ve desen yönünden çeşitlendirilerek sayılarının artırılması son derece önemlidir. Bugüne kadar yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde konunun tek bir boyutunun tek bir araştırma yöntemiyle (nitel ya da nicel) ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sadece davranışlarının incelenmesi yeterli değildir. Bilindiği üzere öğretmen davranışları büyük ölçüde inanç, tutum ve yeterlikler tarafından şekillendirilmektedir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir. Buna ek olarak, Türkiye’de konuya yönelik deneysel çalışmaların yapılması ile ilgili gereklilik çok açıktır. Bu çalışmanın, öğretmen yetiştirme programlarında eksiklik olarak görülen çokkültürlü eğitim ve uygulamalarının programa eklenmesi ve öğretmen adaylarının bu süreçteki tutumlarının ve yeterliklerinin belirlenmesi anlamında son derece önemli sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir.

1.4. Problem

Sınıf yönetimi dersi kapsamında içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi nedir?

1.5. Alt Problemler

1. Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön-test - son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ve sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Empati puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

5. Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma; çokkültürlü tutum, yeterlik, sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlar ile empatik eğilim değişkenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 52 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

3. Araştırmada elde edilen çokkültürlü yeterlik ve tutum ile ilgili bulgular Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen ders yönetimi ve insan yönetimi ile ilgili bulgular Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanterinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

5. Araştırmada elde edilen empatik eğilim düzeyleri ile ilgili bulgular Empatik Eğilim Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

6. Araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıf programında yer alan Sınıf Yönetimi dersi ile sınırlıdır.

7. Araştırma 10 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.

8. Araştırma çokkültürlü eğitim ile ilgili belirlenmiş olan 15 hedef ile sınırlıdır.

1.7. Sayılılar/Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçeklere katılımcıların samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Deney grubundaki etkinliklere öğretmen adaylarının istekli ve ciddi olarak katıldıkları varsayılmıştır.

Öğretmen adaylarının kültürel geçmişleri ile ilgili kontrol edilemeyen değişkenlerin araştırma sonuçlarını aynı biçimde etkilediği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Çokkültürlü Eğitim: Farklı cinsiyet, yetenek ve ırk, etnik köken, dil ve kültür gruplarına mensup öğrencilerin okulda akademik başarı elde etmede eşit fırsatlara sahip olmaları hedefine sahip, asıl amacı eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir (Banks ve Banks, 2009).

Çokkültürlü Eğitim Programı: Sınıf yönetimi dersi içeriğine eklenerek 14 hafta boyunca uygulanan çokkültürlü eğitim hedeflerini, içeriğini ve etkinliklerini kapsayan ve, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan programdır.

Sınıf yönetimi: Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren, sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988).

Empati: Empati kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve kendi dünyasından tamamen kopmadan başka birinin perspektifiyle yaşadıklarını anlamaya ve hissetmeye çalışmasıdır (Rogers, 1959).

İçerik birleştirme: Çokkültürlülük ile ilgili konuların sınıf yönetimi dersine eklenmesinde; öğretmenlerin kendi alanlarındaki anahtar kavramları, teorileri, ilkeleri vb. açıklarken çeşitli kültür ve farklı gruplara ait örnekleri ve içeriği ne derece kullandığı ile ilgilidir (Banks, 1995).

Öğretmen adayı: Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

Çokkültürlü yeterlik inancı: Öğretmenin adaylarının gelecekte ırk, kültür, dil, sosyal sınıf, cinsiyet ve engellilik gibi farklılıkları olan öğrencilerle ilgili sınıfta karşılaşılacak sorunları çözmeye olan inancıdır (Nadelson ve diğerleri, 2012).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Kültür ve Çokkültürlülük

Bu çalışmanın konusu olan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları ve bu kavramların tarihçelerine ve boyutlarına geçmeden önce çokkültürlülük kavramının temelinde yer alan kültür kavramı tanımlanacaktır. Ardından çokkültürlülük kavramı incelenecektir.

2.1.1.1. Kültür kavramı

Modern anlamıyla kullanılan “kültür” terimi eski Roma’da yaşamış olan Cicero’nun ruhun işlenmesi anlamında zirai bir mecaz olarak kullandığı “cultura animi” sözcüklerine dayanmaktadır (Budin, 2000). Casey (1996) ise Orta Çağ İngilizcesinde kelimenin işlenmiş yer olarak Latincedeki “işlemek, yerleşmek, özen göstermek” anlamlarına gelen colere kelimesi ile aynı anlamda kullanıldığını söylemiştir. Bu anlamda, kültürlü olmak toprağı yeterince iyi işlemek, oradan sorumlu olmak anlamlarında kullanılmıştır. Modern anlamda ise kelime toprağın sürülmesi ya da işlenmesi anlamından uzaklaşsa da mecaz kullanım olarak düşünüldüğünde gerçek anlamına yaklaştığı görülecektir.

Kültür kavramı, Williams (1985) tarafından da vurgulandığı gibi İngilizcede anlaşılması zor olan iki veya üç kelimedenden biri olmakla birlikte sosyal bilimler için öne çıkan kavramlardandır. Kavram tanımlandığı bağlama, tanımlayan yazara ve içinde bulunulan döneme göre çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Günümüzde ise kültür tanımındaki eğilim, kavramı “daha önceden belirlenmiş olan inançlar” olarak görmemek, aksine kültürü “paylaşılan/ortak inançlar” olarak kabul etmek yönündedir (Spradley, 1979). Buradan yola çıkarak kültür, belirli bir durumda ortaya çıkan inançlar ve deneyimlerle ilgili algılar, duygular ve davranışlar arasındaki karşılıklı dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Bruner, 2009; Dewey, 1916). Adams (1991) ise kültürü “değerlerimizi, standartlarımızı, düşünme ve davranış kalıplarımızı içine alan yaşam şeklimizin bir özetidir... denilebilir ki hepimiz kültürel anlamda birbirimizden farklıyız” diyerek tanımlamıştır (s. 73). Bruner (2009) kültürü Dewey’in tanımına benzer şekilde ele almış ve “kültür, onu paylaşan üyeler tarafından yorumlanıp yeniden tartışıldığı için sürekli yeniden yaratılma süreci içerisinde” demiştir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi kültür, insan yaşamının bütün alanlarını içine alabilecek kadar geniş bir kavramdır. Bir toplumun kültürü aynı zamanda o toplumun atasözlerine, efsanelerine, geleneklerine, sembollerine, ortak hafızalarına, şakalarına, vücut dillerine, adetlerine, kurumlarına ve selamlaşma biçimlerine de yerleşmiştir (Parekh, 2002). Bu nedenle, kültürün etkisini toplumların sanat, müzik, sözlü ve yazılı edebiyat, etik yaşam, mükemmeliyetçi idealler, örnek bireyler ve iyi bir yaşam vizyonu gibi unsurlarında da gözlemek mümkündür. Çünkü kültür, “bireyin kendini gerçekleştirmesine ve bizzat gelişmenin gelişimine katkıda bulunduğu ölçüde, tüm alanlarda ve her bakımdan, insan ve insanlığın ortaya koyduğu ilerlemenin bütünüdür” (Moles, 1983, 17).

Türkçede kültür kelimesinin tanımları incelendiğinde, bunların bazılarının modern tanımlardaki ortak paylaşımlar anlamına, bazılarının ise kelimenin Latince kökenindeki ekmek, biçmek anlamına yakın olduğu görülmektedir. Örneğin, Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Genel Türkçe Sözlükte kültür kavramı aşağıdaki 5 farklı tanıma sahiptir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü
3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.
4. Bireyin kazandığı bilgi.
5. Tarım.

Güvenç (2015)'e göre kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı, belli bir toplumun kendisi, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi ve bir insan ve toplum kuramı karşılığında kullanılan soyut bir sözcüktür. Ayrıca, Güvenç (1970) kültür kavramını “Toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi” olarak tanımlanmaktadır (s. 13). Bir başka tanımda ise kültür, bazen bilgi ve deney birikiminin arınmış biçimini, bazen de ruhsal zenginliğin özel ilişkiler içinde elde edilebilir bir halini, bir seçkinliği ifade eder şeklinde ele almıştır (Çubukçu, 1994). Gökalp (1964) kültürü “İnsan toplumlarının bütün fertlerini birbirine bağlayan, yani kişiler arasındaki uyumu sağlayan kurumlar kültür kurumlarıdır ve bunların tamamı o cemiyetin kültürünü oluşturur” şeklinde tanımlamıştır (s. 11).

Kültür kavramını tanımlayan Meriç (2015), en dar ve en maddi manada, uygun alıştırmalarla bazı beden ve zihin melekelerinin geliştirilmesi (veya gelişmiş olması), daha genel olarak ve gündelik dilde ise okumuş ve bu sayede zevkini, eleştiri kabiliyetini, yargılama yeteneğini geliştirmiş insanın özelliği ve bu özelliği sağlayan eğitim ve medeniyettir demiştir. Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976)'a göre ise kültür “Bir topluma hâkim olan ve onu duyuş, düşünüş ve yaşayış bakımından başka toplumlardan ayıran gelenek, değer, kavram, düşünce, bilgi, kurum ve eserlerin toplamıdır” (ss. 181-182).

Daha önce de vurgulandığı gibi kültür oldukça fazla tanıma sahip olan kavramlardan biridir. Kroeber ve Kluckhohn (1952) yaptıkları araştırmalar sonucunda 164 farklı tanıma ulaşmışlar ve tanımlarda geçen ortak noktaları “Bir ürün, tarih, fikir, kalıp ve değerleri içerir; seçicidir; öğrenilir; sembollere dayalıdır; davranışların ve davranış sonucunda ortaya çıkan ürünlerin soyut hale gelmesidir” biçiminde özetlemişlerdir. Kültürel çoğulcular ise kültür kavramını bir grubun ortak algı, inanış,

değerlendiriş ve davranışları (Gollnick ve Chinn, 1986), ortak inanç, değer ve davranışları (Altbach, 1991) ve ortak etnik ve kültürel birliktelikleri (Thompson, 1982) olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, tanımlarda bir toplumun üyelerinin paylaştığı değerler ve inançlar, bir toplumda paylaşılan davranış, duygu ve tepki kalıpları; daha önce başarılı olmuş öğrenilmiş cevaplar, alışkanlık haline gelmiş ve geleneksel düşünme biçimleri ve sosyal gerçeklik ifadelerinin de sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (Deshpande ve Webster, 1989).

2.1.1.2. Çokkültürlülük kavramı ve çokkültürlü eğitim

Kültürel farklılıklar geçmişten günümüze devletlerin bütünlüklerini koruma mücadelesinde karşılaştıkları en önemli siyasi sorunlardan biri olmuştur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise devletler etnik anlamda gittikçe farklılaşan modern toplumlar haline gelmekte ve kendilerini oluşturan bireylerin mutlu ve huzurlu olarak bir arada yaşayabilmelerinin yollarını aramaktadırlar. Modern toplumlarda bireysel ve sosyal boyutta homojen bir dağılımın olmadığı açık bir şekilde görülecektir. Çünkü etnik çeşitlilik neredeyse her devleti az ya da çok etkilemekte ve bu çeşitliliğin yönetilmesi ile ilgili çözüm arayışları sürmektedir. Bir tarafta çok fazla göç alan ülkeler diğer yanda ise sınırların ortadan kalkmaya başlamasıyla oluşan yeni topluluklar ulus devlet düşüncesi yerine farklı ulusların beraber yaşadıkları devletleri ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçte bireylerin din, cinsiyet, düşünce vb. tercihlerinin eleştirilmeden kabul edilmesi ön plana çıkmaktadır. Şüphesiz bu durumun en açık örneği Avrupa'daki ülkelerin oluşturduğu Avrupa Birliğidir. Bu oluşum içerisinde insan hakları ve temel hak ve özgürlükler vurgulanırken, etnisite ve ırkçılık gibi kavramların ortadan kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Race, 2011).

Bütün vatandaşların eşit olarak kabul edildiği devletlerde bireyler benzer durumları yaşayan, deneyimleyen ve deneyimleri aynı şekilde anlamaya meyilli bir kültürel grup olarak kabul edilebilir. Diğer yandan, bireyler aynı anda birçok kültür grubuna ait olabilir. Örneğin, bir kadın cinsiyet kültürü anlamında “kadın”, etnik köken anlamında “Türk”, evde bir “anne”, iş yerinde “öğretmen”, sosyal hayatta “çevreci” vb.

olabilir. Bu doğrultuda, Gollnick ve Chinn (1986) çoğu insanın çoklu sistemlerde katılmış oldukları çeşitli mikro-kültürlere göre algılama, değerlendirme, inanma ve davranma yeterliklerine ulaşmış olduklarını savunur.

Modern toplumlardaki bireyler ve toplumlar arasında ortaya çıkan çeşitlilik sonucunda çokkültürlülük kavramı ön plana çıkmaktadır. Banks ve Banks (2009) çokkültürlülüğü “Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnisite, ırk ve kültürel farklılıklarının bütün personel, normlar, değerler, eğitim programı ve öğrenciler dâhil eğitim kurumlarının bütün kurumsal yapılarında yansıtılmasını farz eden felsefi bir duruş ve hareket” olarak tanımlamışlardır (s. 474). Amerikan Psikoloji Derneği (2002)’ne göre ise çokkültürlülük “ırk, etnisite, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sınıfsal durum, eğitim, dini/ruhsal eğilim ve diğer boyutları” içeren bireysel kimliklerin tanınması anlamına gelmektedir (s. 9). Bir diğer tanıma göre ise çokkültürlülük, Afro-Amerikanlar, kadınlar, engelliler, üstün zekâlılar gibi farklılıkları olan grupların, ahlaki ve politik iddialarını simgeleyen şemsiye bir terimdir (Glazer, 1998). Jary ve Jary (1991) ise kavramı kültürel çoğulculuğun toplumların bir özelliği olarak kabul edilmesi ve desteklenmesi olarak tanımlarken, çokkültürlülüğün kültürel çeşitliliği korumayı amaçladığını vurgulamışlardır. Bu durumun beraberinde herkesin tek bir kültür çatısı altında toplanması anlayışından uzaklaşarak, özgün kültürlerin yeniden ortaya çıkmasına da olanak sağlaması beklenilebilir. Bunun nedeni, çokkültürlülük kavramının aynı toplumda yaşayan farklı kültürden bireylerin ve etnik grupların birlikte yaşamalarına olanak sağlayacağı düşüncesidir (Çötök, 2010).

Çokkültürlülük ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde ortak noktanın farklı kültürlerin bir arada yaşaması vurgusuna yöneldiği belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Taylor ve Gutmann (1994) tarafından da belirtildiği gibi bütün insanlar için özgürlüğü ve eşitliği temsil eden çokkültürlü toplumlar ve topluluklar entelektüel, politik ve kültürel farklılıklara karşılıklı saygı üzerine kurulmalıdır. Bu doğrultuda, farklıların hoşgörü ile karşılandığı çokkültürlü toplumların oluşmasının sağlanması önemli bir adım olacaktır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için çokkültürlü toplumlarda birey ve farklılıklar birlikte kabul edilmeli ve aynı düzeyde değerli görülmelidir (Parekh, 2002).

Günümüzde insanların farklı dil, din, ırk vb. gelen bireylerle bir arada yaşaması kaçınılmazdır. Bunun sonucunda, toplumların artık herkesin farklılıklarıyla kabul edildiği ve bu farklılıkların bir değer olarak görüldüğü bir yapıya sahip olmaları onların devamlılığı açısından da son derece önemlidir. Günümüzde toplumsal uyum ve istikrarı sağlama politikaları geliştirme arayışlarının ulaştığı sonuç; “*çokkültürlülük*” esasına dayanan, “*farklılıklar zemininde birlik*” anlayışını esas alan bir toplumsal model ve bu modelin gerektirdiği politikaların uygulanmasıdır (Başarır, 2012).

Yapılan tanımlarda, kavramın önceliğinde bireysel farklılıklardan doğan adaletsizlikler, sömürü ve demokrasi anlayışı gibi faktörler sonucu ortaya çıkan problemlerin olduğu görülmektedir. Bu yüzden, çokkültürlü bir yaklaşımın uygulanması gereken yerlerden biri de eğitim kurumları olmalıdır. Öğrenciler ve özellikle de öğretmen adayları mutlaka sınıflarında mevcut olan kültürel farklılıklar (cinsiyet, dil, din, ırk vb.) konusunda bilinçlendirilmedir. Gay (1995)’e göre öğretmenler kültürel farklılıkları olan gruplara içerik değil süreç odaklı öğretim yapmaları gerektiğini anlamalıdır. Bu yüzden, daha iyi eğitim fırsatları ve sonuçlar elde edebilmek için öğretmen adayları farklı etnik, kültür ve ırk çevrelerinden gelen öğrencilerle iletişim kurmayı en önemli odak noktası olarak görmelidirler. Çokkültürlü eğitim, bu noktada modern toplumların en önemli gereksinimlerden birini karşılamak üzere ortaya konulmuştur. Günümüz toplumları tek kültürlü yapıya sahip oluşumlar değildir; aksine her toplum içinde birçok kültürün karışımını ve birleşimini barındırmaktadır. Toplumda olduğu kadar okullarda da eğitim ve sosyal değişim yoluyla çoğulcu bir yaklaşıma sahip olunmak isteniyorsa çokkültürlülüğün teorik alt yapısından mutlaka faydalanılmalıdır (Brady, 2014).

Çokkültürlü eğitim kavramı, ortaya çıkışından bugüne, araştırmacılar ve ulusal kuruluşlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Eğitimcilere, çokkültürlü eğitim sorulduğunda, çoğunluğunun kültürel farklılıklara dayalı olan ama yine de kavramın farklı yönlerine vurgu yapan ifadeler kullandıkları görülmektedir. Örneğin bir grup araştırmacı konuyu öğretim teknikleri boyutunda ele alırken, ikinci grup bireylerin farklılıklara ilişkin görüşlerinin değiştirilmesi olarak görmekte, üçüncü bir grup ise çokkültürlü eğitimin bir eğitim reform olduğuna inanmaktadır (Montecinos ve Rios, 1999). Ancak yaygın anlayış kavramın daha geniş bir anlamda ele alınması gerektiğini

düşünmekte ve çokkültürlü eğitimi belirli bir etnik grubun deneyimlerinin eğitim programına dâhil edilmesinden çok bir eğitim reform olarak algılamaktadır (Banks ve Banks, 2009).

Çokkültürlü eğitim konusunda kapsam açısından dar ya da geniş birçok tanım bulunmaktadır. Ulusal Çokkültürlü Eğitim Kuruluşuna göre (National Association of Multicultural Education) kültürel farklılıkların değer kazandığı, öğretmen ve öğrencilerin çoğulcu bir anlayışı yansıttığı, diğer yandan ayrımcılığın azaldığı okulların oluşturulması açısından çokkültürlü eğitim önemlidir (2015). Bu doğrultuda, Kuruluş (2015) çokkültürlü eğitimi, ABD Bağımsızlık Bildirisi, Güney Afrika Anayasası ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi çeşitli dokümanlarda kabul edilen özgürlük, adalet, eşitlik, dürüstlük ve insan onuru üzerine kurulmuş felsefi bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Kavram, diğer tanımlarda da ifade edilen evrensel değerleri vurgulamakta ve günümüz dünyasının gerekliliklerine uygun öğrenci profilini çizmektedir. Buna ek olarak, tanımda verilen ifadeler okulların da demokratik toplum oluşturma sürecinde yapması gerekenleri ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitim sadece eşitlik ve demokrasi kavramlarını günlük hayatla bağdaştırmaz. Bu tarz bir eğitim okulun bütün boyutlarına-uygulamalar, politikalar, organizasyon vb.- etki eder ve bütün öğrencilerin en yüksek akademik başarıya erişmesini kendisine hedef olarak koyar (Banks ve Banks, 2009). Öğrencilerin hayat hikâyelerinin ve deneyimlerinin bütün öğretme ve öğrenmenin merkezine konması, öğrencilerin aşına oldukları bağlamda derslerin işlenmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması çokkültürlü eğitimin diğer amaçlarıdır (National Association of Multicultural Association, 2015).

Yapılan diğer tanımlar incelendiğinde aslında kavramın kapsamının çok daha genişletilebileceği görülmektedir. Çokkültürlü eğitim kavramı, etnik gruplar, kullandıkları dil anlamında azınlıkta kalan gruplar, düşük gelirli aileler, engelli insanlar ve kadınlarla ilgili çeşitli program ve uygulamaları tanımlamak için sıklıkla kullanılmaktadır (Banks ve Banks, 2009). Sleeter ve Grant'a göre (2008) çokkültürlü eğitim kültür, sosyal sınıf, ırk, dil, engellilik ve cinsiyet ile ilgili bir kavramdır. Bir başka tanıma göre ise çokkültürlü eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine kurulu öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır ve kavram, birbirine bağlı olan bir dünyada kültürel farklılıkları olan toplumların içerisindeki kültürel çoğulculuğu garanti altına alır (Bennett,

2003). Bir diğerk tanım ise ırkçılık ve ayırım üzerine odaklanmaktadır. Tanıma göre çokkültürlü eğitim okul ve toplumdaki ırkçılık ve diğerk bütün ayırımcılık türleriyle mücadele eder ve bu tür oluşumları reddeder ve öğrenciler, toplumlar ve öğretmenler tarafından yansıtılan çoğulcu davranışları (etnik, ırkla ilgili, dilbilimsel, dini, ekonomik, cinsiyete dayalı vb.) onaylar (Nieto ve Bode, 2008). Bu tanımlar, çokkültürlülüğü sadece sınıflardaki kültür ve ırk farklılıkları boyutundan çıkartmış ve buna özellikle engelli oluş, farklılıklar, demokratik toplum, gelir düzeyi düşük çevrelerden gelen öğrenciler ve ayrıcalıklarıyla ilgili zorluklar yaşayan öğrenciler gibi farklılıkları da eklemiştir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlar, uygulamalar ve araştırmalar incelenirken bu tür bir eğitimin savunucusu ve önde gelen araştırmacılarından olan James Banks'in ifadelerinin değerlendirilmesi son derece önemlidir. Banks'in çokkültürlü eğitim teorisi, eğitimsel eşitlik prensibine ve okulların geldiği yere bakılmaksızın bütün öğrencilere aynı öğrenme fırsatları ve benzer ortam oluşturması fikrine dayalıdır (Banks ve diğerkleri, 2001). Banks (2008)'e göre eşit fırsatların yaratıldığı okullar öğretmen tutumları, öğrenim ve öğretim materyalleri, değerlendirme metotları ve teknikleri ve okul politikaları dâhil olmak üzere bütün boyutlarıyla değişime uğramalıdır.

2.1.1.3. Çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin tarihçesi

İngilizce'de sıfat olarak çokkültürlülük ilk kez 1941 yılında kullanılırken (Lacorne, 1997; akt. Doytcheva, 2013), 1970'li yıllar kelimenin kültürel çeşitlilik anlamında Avusturalya ve Kanada'da kullanılmaya başlandığı yıllar olmuştur. Ardından çokkültürlülük kavramı Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Büyük Britanya ve Yeni Zelanda'ya yayılmıştır (Doytcheva, 2013). Kavramın yayılmaya başlamasının sebebi ise göçlerin hızla artması ve göçmen toplumların kendilerine kültürel özellikleriyle alt topluluklar oluşturmaya başlamasıdır (Appadurai, 1996). Bu yıllarda çokkültürlülük teriminin kullanıldığı bütün kitaplar Kanada ya da Avusturalya'da basılmıştır (Glazer, 1998). Glazer (1998) terimin gazetelerde ilk kez 1989 yılında 33 defa kullanıldığını, ardından bu kullanımın giderek arttığını vurgulamıştır. Terimin Oxford sözlüğe eklenmesi ise ancak 1989 yılında gerçekleşmiştir (Doytcheva, 2013).

1970 öncesinde göçmenlerden kendi kültür, kimlik ve benliklerini terk ederek mevcut normlara uymaları, yani gönüllü asimile olmaları beklenmiştir (Çötök, 2010). Bu dönemde kabul gören teori genellikle çeşitli ırk ve ulustan insanların kaynaştığı yer anlamına gelen “melting pot” olmuştur (Bisin ve Verdier, 2000). Yapılmak istenen ise heterojen olan toplumların farklılıklardan arınarak ortak bir kültüre sahip “birlikte eriyen/kaynaşan” homojen toplumlar haline getirilmesidir. Kavram özellikle göçmenlerin ABD’ye asimilasyonu anlamında kullanılmıştır. Bu kavramın yaygın kullanımı ise aynı adlı bir oyunun da yazıldığı 1908 yılından itibaren başlamıştır (Glazer ve Moynihan, 1963). Dönemin en önemli özelliği birlikte yaşamının en önemli unsurunun asimilasyon olarak görülmesidir. 1970’den itibaren ise yeni bir döneme girilmiş, asimilasyon politikaları terk edilmiş ve her kültürün kendi kültür ve kimliklerini yaşamasına (dil, din, etnik köken, giyim, beslenme vb.) izin verilmeye başlanmıştır (Kallen, 1996). 18. ve 19. yüzyıllarda tek bir ulusal kimliğe sahip olmayı başardığı düşünülen batıdaki ulus-devletler artık çokkültürlülük ile ilişkilendirilmeye başlamıştır (Zarate, 2011). Aynı dönemde değişik sebeplerle birçok batılı ülkenin çokkültürlülüğü resmi bir politika olarak benimsemesi bunun göstergesidir (Inglis, 1996). Daha önce de belirtildiği gibi bu politikaları ilk kez benimseyen ülkelerden biri çok fazla göç alan Kanada olmuştur (Cotter, 2013).

1980’ler ise çokkültürlülüğün akademik anlamda tartışılmaya başlandığı dönemdir. Bu dönemde özellikle küreselleşme kavramı, her ne kadar belirsizlikleri beraberinde getirirse de, dünyanın her tarafına yayılmaya başlamış, etnik ve kültürel farklılıklar ortaya çıkarılmıştır (Duman, 2009). Bu farklılıkların tartışılmaya başlanması beraberinde alt grupların kimlik ve kültürleriyle var olma ve kendi dil, din, etnik köken gibi unsurlarını kabul ettirme arayışlarını ortaya çıkartmıştır (Appadurai, 1996). 1989 yılına gelindiğinde ise bir tarafta komünizmin çöktüğü Doğu Avrupa, diğer yanda ise azınlıklara eşit davranılmayan ve kimi zaman baskı altına alınan Almanya, Fransa, İngiltere ve Amerika gibi ülkeler vardır. Bu ise Doğu Avrupa’da liberal demokrasiye yönelimi, Batı Avrupa’da ise en köklü demokrasilerin sarsılmasını beraberinde getirmiştir (Kymlicka ve Norman, 2003). Bütün bunlar azınlık hakları gibi temel sorunların 1990’larda Batılı ülkeler için bir sorun olmaya devam ettiğini göstermektedir (Kymlicka ve Norman, 2003). 2000’li yılların başından günümüze ise artık homojen toplumların var

olamayacağı anlaşılması, tek tip birey ya da tek tip kültür kavramları reddedilmiştir (Wise ve Velayutham, 2009). Bunun sonucunda farklılıkları olan bireyler kendilerine has özelliklerinin kabul edilmesi talebini dile getirmeye başlamış ve cinsiyet, eğitim, dil, din, kültür gibi kavramların kişisel tercihler olduğu ve toplumsal anlamda bunların değişebileceği daha fazla vurgulanmaya başlamıştır (Banks ve diğerleri, 2001). Devletler ise buna uygun çokkültürlü bir anlayış ve politika benimseyerek farklı etnik yapıya ve kültüre sahip gruplara daha fazla söz hakkı verme çabası içerisine girmişlerdir (Giddens, 1985). Bu anlayış toplumda yer alan bütün grupların kendilerine has özellikleriyle, eşit haklara sahip olarak, kendi kültürel kimliklerini özgürce yaşayabileceği yeni devlet oluşumlarını beraberinde getirmiştir (Duman, 2009). Bu nedenle, 2000’li yıllar çokkültürlülüğün eğitim de dâhil olmak üzere farklı alanlarda etkisini gösterdiği dönem olarak öne çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin tarihi ve tarihsel gelişim süreci çokkültürlülük kavramına oldukça benzemektedir. Her iki kavramın ortaya çıkışı ve gelişimi 1960’lı yıllara dayanmaktadır. ABD bağlamında incelendiğinde 1960’lardaki “Vatandaşlık Hakları Hareketi” Amerika’nın toplumsal anlamda en fazla göz ardı edilen yönünü ortaya koymuş ve çokkültürlülüğe kaynaklık etmiştir (Brady, 2014). Bu hareketin nedenleri toplumdaki yaşam yerleri, ev, iş ve eğitim alanlarındaki ayrımcı uygulamaların yaygınlaşması olarak sıralanabilir (Banks ve Banks, 2009). Genel olarak bakıldığında ise bahsedilen dönemde ortaya çıkan ayaklanmaların sebepleri (sosyal adaletsizlik, ayrımcılık, azınlıkların parçalanması) bugün tam olarak çokkültürlü eğitimin ortaya çıkış gerekçesini, uygulanması ve tanımını oluşturmaktadır.

Vatandaşlık Hakları Hareketi sonucunda ABD’de yaşayan farklı gruplar, okulların ve diğer eğitim kurumlarının eğitim programlarının kendi deneyim, tarih, kültür ve bakış açılarını yansıtacak şekilde yeniden düzenlenmesini talep etmişlerdir (Banks ve Banks, 2009). Ayrıca, okullardaki öğretmenlerin öğrenciler için başarılı birer rol model olacak şekilde eğitilmesini ve etnik anlamda daha çeşitli olması ile ders kitaplarının farklılıkları yansıtmasını istemişlerdir. Bu doğrultuda, Gorski (1999) 1970’li yıllara geldiğinde gittikçe artan sayıda insanın reform ve kendilerine sosyal, politik ve etnik anlamda daha adil davranılması taleplerini daha da yüksek sesle dile getirmeye

başladığını ifade etmiştir. Bütün bunların sonucunda ise sosyal hayattaki reformların kalıcı olabilmesi için değişimin öncelikle eğitim alanında yapılması gerekliliğinin farkına varılmış ve kültürel farklılıklarla ilgili araştırmalara çokkültürlü eğitim boyutu hızla eklenmeye başlamıştır. Banks (2009) bu dönemde aceleci davranıldığını ve çok fazla düşünülmeden ve dikkatli planlama yapılmadan ders ve program geliştirildiğini belirtmiştir. Yapılan değişimler arasında programa çeşitli grupların tatillerinin ve etnik kutlamalarının eklenmesi yer almıştır. Ancak, bu tür derslerin seçmeli olması ve sadece o gruba mensup öğrenciler tarafından alınması çokkültürlü eğitim açısından olumsuz olmuştur (Sleeter ve Grant, 2008). Buna rağmen toplum içinde oluşan bu hareket bireylerin ayrımlar konusundaki farkındalıklarını artırmış, toplumun çeşitli kesimleri tarafından daha adil bir eğitim sistemi dile getirilmeye başlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında sürecin sonraki adımlarına başlangıç teşkil ettiğinden Vatandaş Hakları Hareketi olumlu bir girişim olarak değerlendirilebilmektedir.

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise sosyal reformların öncelikle kadın hakları hareketleriyle başladığını söylemek mümkündür (Schmitz, Butler, Rosenfelt ve Guy-Sheftal, 2004). Kadın hakları hareketi de benzer şekilde kadınlara yönelik eğitim başta olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanan ayrımcı politikalara karşı ortaya çıkmıştır. 1980’li yılların başlarında ise bu dönüşüm süreci eğitim alanında da hissedilmeye başlanmıştır. Ancak yapılan tartışmalar sadece ABD’nin soğuk savaş ve ticaret savaşları sürecinde uluslararası üstünlüğünü nasıl koruyabileceği ile sınırlı kalmıştır (Au, 2009). Bunun yanında aynı dönem eğitimde mükemmeliyet gibi çeşitli eğitim reformlarına da şahit olmuştur. Bu bağlamda farklı ten rengine sahip, çok fakir bölgelerden gelen ve ana dili İngilizce olmayan öğrenciler “risk altında” olarak tanımlanırken, bu öğrencilerin yaşadığı evler ve toplumlar kültürel ve moral anlamında “yoksun” veya “mahrum bırakılmış” olarak nitelendirilmiştir (Sleeter, 1995). Bununla birlikte 1985 yılında yayınlanan nüfus raporlarında 21. yüzyılın çokkültürlü bir dönem olacağı gerçeğinin eğitimciler ve toplum tarafından anlaşılması gereği ortaya konmuştur (Au, 2009).

20. yüzyılın sonlarında ise çokkültürlü eğitim alanda yeni modeller ortaya konmaya başlanmış ve bu modeller sadece okulun bileşenlerini eğitimsel eşitsizliğe katkıda bulunan faktörler olarak analiz etmemiş, aynı zamanda dış etmenlerin de etkisini

araştırmaya başlamıştır. Örneğin, Ovando ve McLaren (2000) küreselleşme, imtiyaz, sınıf ve ekonomik durum gibi faktörlerin okullardaki eşitsizlikler üzerindeki etkisini ve bunlar arasındaki dinamik ilişkilerin akademik başarıyı nasıl etkilediğini tartışmışlardır.

21. yüzyıl hızla artan göç, gelişen teknoloji, sosyal medyadaki paylaşımların artan etkisi, kolay ve hızlı ulaşım gibi faktörler sonucunda çokkültürlü eğitimin daha iyi anlaşıldığı ve uygulamalarının hızla arttığı bir dönem olmuştur. Ulus devlet yapıları artık, ülkenin devamlılığını sağlamada eğitim sistemi içerisine bütün kültürel öğelerin ve farklılıkların dâhil edilmesi gerekliliğini anlamıştır. ABD'deki "melting pot" gibi, asimilasyona yönelik uygulamalar, , artık sona ermiş, diğer bütün alanlarda olduğu gibi eğitimdeki eşitsizlerin önüne geçmek için eğitim programları çokkültürlü eğitim vizyonuna göre yeniden düzenlenmiş veya değiştirilmiştir.

Çokkültürlü eğitimin bütün öğrencilere eşit fırsatlar yaratma ve bütün öğrencilerin benzer akademik başarıya eriştirilmesi vurgusu kabul edilmiştir (Morrison, 2006). Ayrıca, çokkültürlü eğitim reformu gerçekleştiğinde farklı ırk, etnik köken ve kültür gruplarından gelen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının eğitim kurumlarının mevcut yapılarının değiştirilmesi yoluyla gerçekleştirilebileceği yönündeki inanç yaygınlaşmıştır (Banks ve Banks, 2009).

İçinde bulunulan yüzyılda bile maalesef çokkültürlü eğitim adına her şeyin en üst düzeye ulaştığını söylemek mümkün değildir, çünkü hala çokkültürlü eğitime karşı toplumların belirli kesimlerinde güçlü bir direnç mevcuttur ve öğretmen eğitimi anlamında da oldukça fazla uygulama eksikliği vardır (Gay ve Howard, 2000). Ancak yine de çokkültürlü eğitimin geçmişten bugüne var olduğu 55 yıllık süreçte ortaya çıkan ürün tam olarak hedeflenen değişimi getiremese de, yapılan araştırmalar ve uygulamalar gelecekte çokkültürlü eğitimin yerini sağlamlaştırmak adına ümit vericidir (Banks ve Banks, 2009).

2.1.1.4. Çokkültürlülüğün boyutları

Çokkültürlülük kavramının boyutları iki farklı bağlamda incelenebilir. Kavramın boyutları ülkesel anlamda Avusturalya tarafından tanımlanmıştır. Avusturalya Ulusal Çokkültürlü Danışmanlık Konseyi (NMAC) (1995) bütün Avusturalya vatandaşları için üç boyut belirlemiştir. Bunlar kültürel kimlik hakkı, sosyal adalet hakkı ve ekonomik etkinlik ihtiyacıdır.

Daha genel anlamda bakıldığında ise Joppke (1996)'ye göre çokkültürlülüğün üç farklı boyutu vardır. İlk boyut, modern dünyanın baskın kültürel toplumuna ve devlete karşı bir meydan okuma olarak çokkültürlülük; ikincisi, farkındalık ve tarihsel anlamda toplumun zarar görmüş ve ayrıma uğramış gruplar için telafi edici bir davranış olarak çokkültürlülük; üçüncüsü ve en önemlisi ise koloni karşıtı söylem ve mücadelelerin genelleştirilmiş bir şekli olarak çokkültürlülüktür.

Joppke'nin vurguladığı ilk boyuttaki baskın kültürel toplum daha çok ulus-devlet yapılarında görülmektedir. Ulus-devlet ise içerisinde millet ve vatandaşlık kavramlarının örtüştüğü bir politik organizasyon hâkimiyeti olarak tanımlanmıştır (Heywood, 2013). Böyle bir durum, yani yaşayan insanların tek bir kültüre ait oldukları ve bütün bireylerin aynı milliyete sahip olduğu bir devlet ancak ideal olarak görülebilir. Connor (1972) 1972 yılında 132 devletin var olduğunu ve bunların sadece 12'sinin (%9,1) etnik anlamda homojen olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda ulus-devlet olarak nitelenen toplumların aslında böyle olmadıkları ve ilk boyutun ulus-devlet olarak tanımlanan toprak parçasının aslında devlet tarafından belirlenen sınırlar içinde birden fazla kültürü barındırdığını vurguladığı görülmektedir. Bu anlamda çokkültürlülük, kültürün artık kontrol edilmediği ve devlet eliyle homojen hale getirilmeye çalışılmadığı bir toplumu varsayan yeni bir yaklaşımdır (Joppke, 1996). Göç ve teknolojik değişimler gibi çeşitli faktörler sonucunda bugün kültür; ülkeler içinde, dışında, etrafında ve sınırlar içerisinde akışkan olan bir duruma gelmektedir (Schudson, 1994).

İkinci boyut ise belirli bir kültür grubunu, tarihsel anlamda zarar görmüş ve ayrıma uğramış grupları, yani azınlıklar boyutunu vurgulamaktadır. Bugün araştırmacılar da farklılıkların farkındalığı ile ilgili çoğu talebin bu grupların karşılaştıkları sosyal eşitsizlikten ortaya çıktığı konusunda hemfikirlerdir (Wieviorka, 1998). Tarihsel olarak bakıldığında, azınlıkları aslında ulus-devletlerin ortaya çıkarttığı söylenilebilir. Belirli bir kültürü homojen hale getirmeye çalışan ulus-devlet anlayışı daha küçük grupları görmezden gelerek ve haklarından mahrum ederek onların azınlık statüsüne konulmasına ya da azınlık olarak kabul edilmelerine yol açmıştır. Bu durum iş hayatında sömürü, işsizlik veya alt sınıf olarak konumlandırma ve dışlanma şeklinde ortaya çıkabilir (Wieviorka, 1998). Ayrıca, azınlık olarak adlandırılan grupların daha az bulunan kaynaklara erişimi de zorlaştırılabilir. Bu anlamda, çokkültürlülük bahsedilen olumsuz durumlardan acı çeken azınlık gruplarının hak arayışlarını da içerisinde barındırır (Joppke, 1996).

Aynı zamanda çokkültürlülük, kolonilerden getirilen veya göç eden toplumların asimile edilmesini de eleştirir. Kavram, göçmenlerin kültürel farklılıklarını ortadan kaldırmayı amaçlayan geleneksel sindirme politikalarına bir alternatiftir (Genç, 2005). Bu bağlamda üçüncü ve son boyut koloni karşıtı mücadelelere odaklanmaktadır. Koloni karşıtları Batının kolonileştirdiği toplumlardaki insanların kültürlerini parçalamak için yetkilerini kullandığına inanmaktadırlar (Benhabib, 1999). Çünkü kültürlerin parçalanarak yok edilmesi, bu tür toplumların kendi çıkarları için kullanılmasını kolaylaştıran bir etmen olarak görülmektedir. Kültürsüz toplumlar benliklerini ve kendilerini sosyal anlamda birbirine bağlayan unsurları yitireceği için asimilasyon süreci daha da hızlanabilmektedir. Bu yüzden, koloni karşıtları Batıda uygulanmış olan politikaları asimilasyon olarak görürken, özgürlüğün kaynaştırma ya da birleştirmeden değil ayırmaktan geldiğini düşünürler. Buradaki ayırmak kültürel anlamda toplumların kendi kimliklerine uygun yaşayabilecekleri ortamlar yaratmak olarak düşünülmektedir. Joppke (1996) üçüncü boyutun çokkültürlülüğü bu noktada sosyal katılımcı veya vatandaşlık vurgusu yapan geleneksel sosyal hareketlerden ayırdığını vurgulamaktadır. Ona göre çokkültürlülük, eğitim ve reforma uğramış eğitim programları yoluyla bireylerin kendi kendilerini tanımlarına olanak sağlamaktadır.

İçinde bulunduğumuz dönem farklılıkların artışı ve yayılışının damga vurduğu bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Bu anlamda, Clifford (1986) modern dünyayı “Artık insan hayatının bütün yollarını görebileceğimiz (tepelerin en üst noktaları) yerler veya dünyayı temsil edebilecek bir Arşimet noktası yok” diyerek ele almakta ve günümüzde çeşitliliğin geçmişe nazaran çok fazla arttığını vurgulamaktadır. Yukarıda boyutları açıklanan çokkültürlülük kavramı ise bu tür bir dünyanın herkes için yaşanılabilen bir yer olmasına büyük katkı sağlayacaktır.

2.1.1.5. Çokkültürlü eğitimin hedefleri ve ilkeleri

Araştırmacıların çokkültürlü eğitim ile ilgili amaç, ilke ve boyut ortaya koyma çabaları aslında mevcut teoriler, araştırmalar ve uygulamalar arasında büyük bir boşluk bulunmasından kaynaklanmaktadır (Gay, 1995). Bu boşluk, uygulamada eksiklik olarak ortaya çıkmakta ve okullardaki çokkültürlü eğitim uygulamalarını eleştirenler için bir dayanak noktası ya da iddialarını güçlendirebilecek bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Banks, 1995). Bu nedenle amaç, ilke ve boyutların belirlenmesi yapılan olumsuz eleştirileri ortadan kaldıracaktır. Buna ek olarak, çokkültürlü eğitimin boyutları teori, araştırma ve uygulamanın kavramsallaştırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için ölçüt işlevi de görebilir (Banks, 1995).

Çokkültürlü eğitim, ortaya çıktığı 20. yüzyılın ortalarından bugüne teorik anlamda oldukça büyük ilerleme göstermiştir. Geçen sürede bir yandan kavramın tanımları çeşitlenmiş diğer yandan çeşitli araştırmacılar tarafından teorik temelleri oluşturulmuştur. Buna ek olarak, araştırmacılar çokkültürlü eğitim uygulamalarına dayanak oluşturacak ve uygulayıcılar için rehber görevi görecek ilkeler ve hedefler ortaya koymuşlardır. Sosyal bilimlerdeki diğer kavramlarda olduğu gibi çokkültürlü eğitimin amaçları, hedefleri ve kavramları ile ilgili de çeşitli görüşler mevcuttur.

Davidman ve Davidman (1997) çokkültürlü eğitimin hedeflerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirilmesi.

2. Öğrenmeyi öğrenmek ve eleştirel düşünmek.
3. Öğrenme ortamına öğrencilere ait hikâyeleri ve deneyimleri getirerek onları kendi öğrenmelerinde etkin rol almaya cesaretlendirmek.
4. Farklı öğrenme stillerine hitap etmek.
5. Bilgi alt yapımıza katkıda bulunmuş olan farklı grupların katkılarını takdir etmek.
6. Bizden farklı olan insan gruplarıyla ilgili olumlu tutum geliştirmek.
7. Okul, toplum, ülke ve bütün dünya toplumu için iyi bir vatandaş olmak.
8. Bilgiyi farklı bakış açılarından nasıl değerlendireceğimizi öğrenmek.
9. Etnik, ulusal ve küresel bir kimlik geliştirmek.
10. Öğrencilere karar verme ve eleştirel analiz becerileri sağlamak ve bu sayede onların günlük yaşamda daha iyi kararlar vermelerine yardımcı olmak.

Diğer yandan Banks ve Banks (2009) ve Derman-Sparks ve Ramsey (2006) ise çokkültürlü eğitimin ilkelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

1. Farklı ırk, etnik köken ve sosyal sınıftan gelen öğrencilerin başarılı olarak gelişimine katkı sağlayacak şekilde eğitim kurumlarını yeniden düzenleme.
2. Çoğulcu demokratik toplumda etkin bir şekilde fonksiyon gösterebilmek için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin ediniminde öğrencilere yardımcı olma ve ortak fayda için çalışan ahlaki bir toplumun oluşturulmasında farklı gruplardan gelen insanlarla iletişim kurma.
3. Çocukların olumlu öz-benlik oluşturmalarına ve eleştirel düşünürken diğerlerine empati göstermelerine yardımcı olma.

Levinson (2009)'a göre ise çokkültürlü eğitim iyi vatandaş olmaya teşvik etmeli, tarihi kayıtları düzeltmeli, farklılıkları olan öğrencilerin özgüvenini artırmalı, öğrencileri farklılıklarını tanınır hale getirmeli, azınlık grup kültürünün korunmasına yardımcı olmalı, çocukları bağımsız hareket etmeye özendirmeli ve çokkültürlü, bütünleşmiş bir dünyada öğrencilerin ekonomik anlamda başarı olmalarını mümkün kılmalıdır.

Diğer yandan, Gay (1994) yazmış olduğu raporda çokkültürlü eğitimin amaçlarının, kavramın tanımları ve varsayımları içerisinde olduğunu belirterek, çok çeşitli hedefler konulmasına rağmen bunların yedi grupta toplanabileceğini söylemiştir. Ayrıca bu yedi grubun öğrenmenin üç alanı olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları içine aldığını ve çokkültürlü eğitimin amaçlarını ve araçlarını kapsadığını ifade etmiştir. Bu gruplar, etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri yeterliği, eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet ve sosyal reformlar için yetkilendirme olarak sıralanmıştır.

Etnik ve kültürel okuryazarlık hem çoğunluğu oluşturan hem de çeşitli etnik grupların üyesi olarak azınlık durumunda bulunan öğrenciler için uygundur. Etnik azınlıklara mensup öğrencilerin sadece kendi kültür ve tarihlerini bildiklerini farz etmek eğitimciler tarafından sıklıkla yapılan bir hatadır. Çokkültürlü eğitim kavramı bunun tam tersini savunmaktadır. Bir gruba ait olmak sadece kendini o gruba ait hissetmek anlamına gelmemektedir. Farklılıkları olan grupların kültürü ile ilgili bilgi edinmek bütün öğrenciler için önemli bir ihtiyaçtır. Çünkü öğrenciler ancak kendi kültürel mirasları yanında diğerlerini de doğru bir şekilde öğrendiklerinde karşısındaki ile empati kurabilir. Buna ek olarak etnik ve kültürel okuryazarlık hem ulusal hem de uluslararası anlamda saygı duymak, takdir etmek, değer vermek ve farklılıkları zenginlik olarak görmek için gereklidir (Gay, 1994).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin ikinci grubunu ise kişisel gelişim olarak belirlemiştir. Çokkültürlü eğitimin psikolojik temelleri kendini anlama, olumlu öz-benlik ve kendi etnik kimliği ile gurur duymanın gelişimine vurgu yapmaktadır. Bu alanlara vurgu yapmak öğrencilerin entelektüel, akademik ve sosyal başarılarına yardım ettiğinden çokkültürlü eğitimin öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlama amacına girer. Kendileriyle ilgili olumlu duygulara sahip öğrenciler diğerlerine karşı açık olmaya, onlarla iletişim kurmaya ve onların kültür ve kimliklerine saygı göstermeye daha fazla eğilimlidirler.

Üçüncü grupta ise tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması yer almaktadır (Gay, 1994). Bireylerin tutum ve davranışlarını ait oldukları bütün etnik gruba atfetme eğilimi kalıp yargıların, önyargıların ve ırkçılığın devam etmesinin temelinde yer almaktadır. Bu eğilim, toplumdaki fırsatların ve ödüllerin dağılımındaki farklılıklarla birlikte çokkültürlü eğitimin tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması amacını desteklemektedir. Amaçların bu boyutu doğrudan önyargılarla, basmakalıplarla, yabancı düşmanlığıyla ve ırkçılıkla yüzleşmeyi; kaynakların, söylemlerin ve olumsuz etnik davranışların eleştirel analizini; belgelenmiş gerçeklerle desteklenen etnik inançlar ve doğrular arasındaki farkların uzlaştırılmasını ve eski, olumsuz davranış, inanç ve değerler yerine daha olumlu ve zenginleştirilmiş olanlarının geliştirilmesini içerir.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarının dördüncü grubunu çokkültürlü sosyal yeterlik oluşturmaktadır (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası ve kişilerarası ilişkileri, çokkültürlü bakış açısı benimsemeyi, bağlamsal analizi, alternatif bakış açılarını ve referans sistemini anlamayı öğretir. Ayrıca, çokkültürlü eğitim yoluyla kültürel koşulların değerleri, tutumları, inançları, tercihleri, beklentileri ve davranışları nasıl etkilediği analiz edilerek toplumda ortaya çıkan veya çıkabilecek gerilimler hafifletilebilir. Bu tür bir eğitimin sağlanması aynı zamanda, öğrencilere kendilerine özgü durumlarla ilgili değer yargılarını ve kültürel farklılıkları aceleci ve plansız olmadan nasıl anlayacaklarını öğrenmeleri konusunda yardımcı olur. Bu tür amaçların gerçekleştirilmesi ise öğrencilerin kendi kültürel yeterliklerini uygulamaları için çeşitli fırsatlar sağlayarak ve onları farklı etnik kökene sahip insanlarla, deneyimlerle ve durumlarla etkileşime girmeye teşvik ederek hızlandırılabilir.

Temel yeterlik becerisi Gay (1994)'e göre çokkültürlü eğitimin beşinci amaç grubunu oluşturmaktadır. Çokkültürlü eğitimin ana amaçlarından biri etnik anlamda farklı olan öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu boyutun önemi etnik anlamda farklı olan grupların başarısızlıklarıyla, kullanılan öğretim materyalleri, akademik çaba ve başarı arasındaki ilişkilerle ve çokkültürlü eğitimin içerik, süreç, ideoloji ve yöntembilimi içermesi gerçeğiyle sürekli değişim göstermektedir. Beşinci grup, bu başarısızlığın bir kısmının okulların yönetsel ve

pedagojik eksikliklerinden ve etnik olarak farklı olan öğrencilere yönelik, entelektüel yeteneklerine rağmen, öğretim yapılmamasından kaynaklandığı üzerine kurulmuştur.

Çokkültürlü eğitimin bir diğer önemli amacı eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet ile ilgilidir (Gay, 1994). Bu amaç, temel becerilerin başarılmasıyla yakından ilişkilidir ancak çok daha geniş kapsamlı ve daha felsefidir. Bu amacın çıkış noktası eğitimsel eşitliğin, mümkün olan en kaliteli eğitimi almak için adil bir şanstı mahrum edilen belirli gruplardaki herhangi bir öğrenci için ulaşılamaz olması fikridir. Buna ek olarak, kültürel anlamda yapılan bazı katkıların sistematik olarak ülkelerden ve o ülkenin tarihinden çıkartılması da eşitliği olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet aynı oluş yerine karşılaştırılabilir olma fikri üzerine kuruludur ve etnik kökenleri farklı öğrenciler için eşit eğitim fırsatları sağlamanın anahtarıdır (Gay, 1988).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarının son grubunu ise sosyal reformlar için yetkilendirme boyutu oluşturmaktadır (Gay, 1994). Çünkü bu tarz bir eğitimin nihai amacı okullardan sonra topluma yayılacak olan bir değişim sürecini başlatmaktır. Sosyal reformlar için yetkilendirme, öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin ırk ayrımlarını yok etmek için toplumu yeniden düzenlemeye kendini adanmış sosyal değişim unsurları olmaları ve bu sorumluluk doğrultusunda hareket etmeleri amaçlanmaktadır. Bunun başarılabilmesi için öğrencilerin etnik konulardaki bilgileri ile birlikte karar verme yeteneklerinin, sosyal hareket becerilerinin, liderlik vasıflarının, politik yeterlik algılarının ve insan saygınlığı ve eşitliği ile ilgili ahlaki sorumluluk hislerinin geliştirilmesine ihtiyaçları vardır (National Council for the Social Studies, 1993). Bunun anlamı, öğrencilerin sadece kültürel farklılıkları anlamalarının ve takdir etmelerinin yeterli olmadığı, bu bilgilerin mutlaka kararlara ve hareketlere yansıtılması gerektiğidir. Çünkü eğitim kavramı bireyde meydana gelen kalıcı davranış değişikliklerine işaret etmektedir (Ertürk, 2013). Dolayısıyla çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutumların ve sahip olunan bilgi ve becerilerin davranışa dönüşmesi önemlidir

Ortaya konulan farklı fikirler incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin amaçlarının ve hedeflerinin bütün öğrenciler için eşit düzeyde akademik başarı, farklılıklar, kültürel çeşitlilik ve demokratik toplum olgularına vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak, çokkültürlü eğitim sadece amaçlarla sınırlandırılmamaktadır. Çokkültürlü eğitimin uygulayıcıları olan okullar belirli ilkeleri de benimsemişlerdir. Her ne kadar ilkeler araştırmacılar arasında farklılık gösterse de aynen çokkültürlü eğitimin amaçlarında bulunduğu gibi bu konuda da ortak noktalar ya da üzerinde hemfikir olunan özellikler olduğu söylenilebilir.

İlkeler, ilgili olduğu olgunun temel ve gerekli niteliklerinin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ilkeler sayesinde birbirine benzer olan veya aynı bağlamda kullanılan farklı kavramları birbirinden ayırmak mümkündür. Çokkültürlü eğitim de kendisini eğitim alanındaki diğer yeniliklerden ayıran niteliklere sahiptir. Parekh (1986)'e göre çokkültürlü eğitimin en önemli özelliği bütün çocuklar için kaliteli ve eşit bir eğitim olmasıdır. Çokkültürlü eğitim demek geçmiş ile olan bütün bağların koparılması ve ulusal eğitim sisteminin tamamen terk edilmesi, değiştirilmesi ya da inkâr edilmesi demek değildir (Gay, 1994). Aksine, eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerle sistemin tek kültürlü, katı, önyargılı ve bir grubun diğerinden üstün olduğuna inanan özelliklerden olabildiğince arındırılmasıdır. Çünkü çokkültürlü eğitim, amaçlarında da vurgulandığı gibi eğitimsel eşitlik, demokrasi ve çoğulculuk üzerine inşa edilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için belirlenen ilkeler şu şekilde sıralanmıştır. Çokkültürlü eğitim;

- kişisel yetkilendirme, sosyal dönüşüm ve pedagojik anlamda insancıl bir süreç,
- okulların kültürel anlamda farklılıkları olan öğrencileri eğitmede yapmış oldukları bazı hataları düzeltme ve iyileştirme,
- farklı grup ve kültürlerin insanlığın başarılarına olan katkılarının farkındalığına hak veren bilimsel dürüstlük ve doğruluk arayışı,
- temel olarak amacı farklı kültür ve insan gruplarının anlaşılması ve takdiri olan etkili ve insancıl bir girişim,

- içerik ve süreç, yapı ve öz, hareket ve yansıtma, bilgi ve değerler, felsefe ve metodoloji, eğitimsel amaç ve araç,
- her sınıf düzeyinde, bütün konu alanlarında öğrenim gören bütün öğrenciler için bir sistem,
- farklı öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarını başarmada bir araç,
- gelişmeye dönük, ilerlemeci ve süregelen sistematik ve dizgesel bir süreç,
- farklı mirasların, deneyimlerin, bakış açılarının ve katkıların birleşme noktası,
- kendisi için bir değere sahip olmanın yanında diğer eğitim amaçlarını kolaylaştırmada da etkin bir değere sahip olmayı benimseyen bir süreç,
- öğrencilerin etnik ve kültürel farklılıklarıyla ilgili gerçek yaşam deneyimleri ve okul arasında anlamlı bağlantılar kurmada bir köprü,
- eğitimde kültürel farklılıkları olan öğrencilere yönelik uygunluk, eşitlik, mükemmeliyet ve kişisel anlamlılık için bir araç ve iletken,
- farklıların insan yaşamının, toplumun ve okulun normal bir parçası olarak bir zenginlik olduğunun anlaşılması ve farklılıkların kabul edilmesi,
- bütün insanların katkılarının, kültürlerinin, kimliklerinin, deneyimlerinin ve eşitlikle ilgili demokratik ideallerin eğitim içeriği olarak kişiliğe büründürülmesidir (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitimin hedefleri ve ilkeleri, bir taraftan bu tarz bir eğitimin uygulanması ile ilgili genel çerçeveyi çizerken, diğer yandan çıktıları ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. Çokkültürlü eğitim, Banks ve Banks (2009) tarafından da vurgulandığı gibi sadece sistem içerisindeki belirli değişikliklerden ve eklemelerden ibaret değildir. Çokkültürlü eğitim, bütün olarak sistemde değişiklik yapılmasını ve bunun bir reform hareketi olarak görülmesini gerektirmektedir.

2.1.1.6. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Çokkültürlü eğitimin mevcut eğitim ve öğretim programlarına dâhil edilmesi ya da eğitim ve öğretim programlarının çokkültürlü eğitime göre yeniden düzenlenmesi için sadece amaçların ve ilkelerin ortaya konulması yeterli değildir. Uygulamadaki sürecin daha sistemli ve düzenli ilerleyebilmesinde çokkültürlü eğitimin boyutlarının bilinmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, Banks (1993b) çokkültürlü eğitim ile ilgili beş boyuttan oluşan bir tipoloji ortaya koymuştur. Banks (1995)'e göre bu boyutlar tipolojisi uygulayıcılara, çokkültürlü eğitimi yaratıcı ve etkin yollarla yürütebilecekleri reformları tanımlama ve kesin olarak ortaya koymada yardımcı olabilir. Buna ek olarak, boyutların ortaya konması aynı zamanda sınırların belirlenmesi anlamına gelmektedir. Çünkü belirlenen beş boyut çokkültürlü eğitimin kapsamını ortaya koymaktadır. Banks (1995) ayrıca belirlenen boyutların, her ne kadar kavramsal olarak farklı olsalar da, birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğunu vurgulamış ve hatta bazen örtüşebileceklerini ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitimin boyutlarının belirlenmesi kavramın tanımında geçen kültür, çoğulculuk, eşitlik, demokratik eğitim gibi ifadelerle sınırlandırılmasını engellemektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimi sadece etnik köken, kimlik veya kültürel gruplarla sınırlandırmak öğretmenler arasında yanlış anlamaya sebep olmakta ve onların çokkültürlü eğitimi sadece sosyal alandaki derslerle ilişkilendirmelerine neden olmaktadır (Banks ve Banks, 2009). Çoğu öğretmen çokkültürlü eğitimin sadece tarih, coğrafya, felsefe, edebiyat gibi derslerle ilgili olduğunu düşünmekte ve matematik, fen gibi derslerin ilişkilendirilmesini anlamakta güçlük çekmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin matematik ve fen derslerinin bilimsel gerçekliklere dayalı olduğunu düşünmeleri ve kültürel farklılıkları gözetmeksizin herkesin aynı şekilde öğrenebileceğine inanmalarıdır. Bu tür düşünen öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin farklı disiplinlerde uygulanabileceğini anlamaları ve uygulama sürecine gösterdikleri direnci en aza indirmek için de boyutların belirlenmesi önemlidir (Banks ve Banks, 2009). Banks (1995) tarafından ortaya konulan çokkültürlü eğitimin boyutları; içerik birleştirme, bilgi yapılandırma süreci, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi, okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirme olarak sıralanmıştır.

İlk boyut olan içerik birleştirme, öğretmenlerin kendi alanlarındaki anahtar kavramları, teorileri, ilkeleri vb. açıklarken çeşitli kültürlerle ve farklı gruplara ait örnekleri ve içeriği ne derece kullandığı ile ilgilidir (Banks, 1995). Bu şekilde bir birleştirme yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta kültürel öğelerin mantıklı olarak dâhil edilmesidir. Aksi takdirde, eklenen içeriğin yapmacık veya zoraki gibi algılanması kaçınılmazdır. Yapılan değişiklikler eğitim ve öğretim programından kopuk olmamalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenler arasındaki yaygın inanış kültür ile ilgili konuların sosyal bilimlerin konusu olduğu, bu nedenle matematik ve fen gibi alanlarda bu tür bir içeriğin eklenemeyeceği yönündedir. Bu görüş kısmen de olsa doğrudur, çünkü bazı alanlarda etnik ve kültürel konuların eklenmesi için fırsatlar diğerlerine göre fazladır. Örneğin dil öğretimi, sosyal bilgiler, müzik gibi derslere kültür farklılıklarını kolaylıkla adapte etmek mümkündür. Diğer yandan bu fen ve matematik derslerine bu tür bir içeriğin eklenmesinin imkânsız olduğu anlamına gelmez, sadece uygulama anlamında daha az fırsat olduğu söylenilebilir.

Çokkültürlü eğitimin ikinci boyutunda ise bilgi yapılandırma süreci yer alır (Banks, 1995). Bu boyut öğretmenlerin, öğrencilerine belirli bir disiplin içerisindeki kültürel varsayımları, referans çerçevesini, bakış açılarını ve önyargıları nasıl anlayacaklarına, araştıracaklarına ve karar vereceklerine ne derece yardım edebilecekleri ile ilgilidir (Banks, 1996). Ayrıca, bilgi yapılandırma süreci bilginin geçerliği ile ilgili iddiaları değerlendirirken araştırmacıların kültürel kimliklerinin de niçin göz önünde bulundurulması gerektiğinin anlaşılmasına yardımcı olur. Bu sayede çokkültürlü eğitim yoluyla farklılıkları bulunan grupların deneyimlerini, bakış açılarını ve alışkanlıklarını dışlayan öğretim ve öğrenim anlayışları da ortadan kaldırılmış olur (Banks, 2009). Bu boyutla ilgili ders etkinliklerinde, öğrencilere fen derslerinde ırkçılığın genetik zekâ teorilerinde, Darwinizm’de ve soy ıslahında nasıl devam ettiği analiz ettirilebilir. Bu anlamda bilimsel ırkçılık ve cinsiyetçilik hala fen bilimleri alanında devam etmektedir ve alan öğretmenleri çokkültürlü eğitim uygulamalarında bundan faydalanabilir. Diğer yandan öğrenciler bilgi yapılandırma süreci ile ilgili benzer çalışmaları sosyal bilimlerde de yapabilirler. Amerika’nın keşfi ve yerliler veya diğer keşifler, koloniler ve kölelik çokkültürlülük ile ilgili tartışma konusu olarak kullanılabilir.

Banks (1995) üçüncü boyut olarak önyargıların azaltılmasını vurgulamıştır. Bu boyutta anlatılmak istenen, öğretmenlerin derslerindeki etkinlikler yoluyla öğrencilerinin ırk, etnik köken ve kültür gruplarıyla ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olarak önyargılarını en alt düzeye indirmeye çalışmalarıdır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin okula farklı ırklar ve etnik gruplarla ilgili olumsuz tutumlarla ve yanlış fikirlerle geldiğini göstermektedir (Stephan ve Vogt, 2004). Araştırmalar, derslerdeki etkinlikler yardımıyla bu tür önyargıların azaltılabileceğini ortaya koymuştur (Bigler, 1999). Öyle ise, öğretmenlerin öğrencilerin aile veya çevre yoluyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrendikleri olumsuz fikirlerin değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğuna inanmaları ve bu yönde etkinler tasarlamaları çok büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, kalıcı olduğu düşünülen ve ömür boyu devam eden önyargıların önüne geçilebilir. Farklı kültür gruplarından gelen, etnik kökenleri farklı olan öğrenciler grup çalışmaları yoluyla etkileşim kurup bu düşüncelerinin yanlış olduğunu görebilirler. Allport (1979)'a göre, bu etkileşim eğer dört koşul sağlanırsa gelişime katkıda bulunacaktır. Bunlar eşit statü, yarıştan çok işbirliği, iletişimin öğretmen ve yönetici gibi otoriteler tarafından kontrolü ve öğrencilerin birey olarak kabul edildiği kişilerarası ilişkilerdir.

Dördüncü boyut olan eşitlik pedagojisi ise, öğretmenler öğretim yöntemlerini farklı ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlediklerinde ortaya çıkar (Banks, 1995). Bunun başarılabilmesi için çeşitli kültürlerin ve etnik grupların öğrenme stilleriyle uyumlu yaklaşımların benimsenmesi gerekir. Tek tip öğretim yönteminin kullanılması ve farklı tekniklere derslerde yer verilmemesi, çokkültürlü anlayışın yerleşmesini zorlaştıracaktır. Diğer yandan eşitlik pedagojisi sayesinde kültürel yoksunluk kuramının öne sürdüğü düşük sosyo-ekonomik statüden gelen öğrencilerin akademik başarıyı engellediği iddiasına karşı konulmuş olmaktadır. Çünkü bu kuramı savunanlar ekonomik anlamda yetersiz olan öğrencilerin akademik anlamda da yetersiz ve aşağıda olduğuna inanmaktadırlar. Eşitlikleri temel alan pedagojik bir yaklaşım ise bunun aksine her farklılığın beraberinde bir güç getirdiğine ve çeşitlilik arttıkça sınıfların daha da güçleneceğine inanmaktadırlar (Banks, 2009). Ek olarak, bu tür bir pedagojinin benimsenmesi öğretmenlerin kültürlere yanıt veren öğretimi uygulamasına da yardımcı olur.

Çokkültürlü eğitimin son boyutu ise okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesidir (Banks, 1995). Bu boyut cinsiyet, ırk ve sosyal sınıfların eşitliği gibi kavramları düzenleyen ve geliştiren okul ve organizasyon kültürü olduğunu vurgulamaktadır. Eğer okul çokkültürlü eğitimin gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılmazsa, kurumdaki bütün personel konu ile ilgili bilgilendirilmezse ve yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler aynı amaç doğrultusunda birlikte hareket etmezse uygulamaların başarısız olması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda gruplandırma sırasında, spor etkinliklerine katılımda, başarı sınıflamasında, üstün yetenekli ve özel eğitim programına katılımda ve öğretmen-öğrenci-personel iletişimde orantısızlık varsa okul kültürünün mutlaka gözden geçirilmesi gerekmektedir (Banks ve Banks, 2009).

2.1.1.7. Çokkültürlü eğitim programı ve eğitim uygulamaları

Çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıktığı 1960'larda hazırlanan eğitim programları belirli gruplar için geliştirilmiş olan önyargılı belgelerdir ve eğitimin amacı gelecek nesillere büyük kültürel mirası aktarmak olarak belirlenmiştir (Bennett, 1986b). Bu şekilde hazırlanan geleneksel eğitim programları baskın kültürün unsurlarına odaklanırken diğer kültürel oluşumları göz ardı eder. Baskın kültür grubundan gelen öğrenciler kendilerini diğerlerinden üstün görür ve diğer kültürlerin bilgi, bakış açısı gibi yönlerini öğrenerek elde edecekleri deneyim fırsatları da kaybolmuş olur. Diğer yandan, azınlıkta kalan öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenir ve kendilerini diğerlerinden aşağıda hissederler. Bu öğrencilerin bakış açıları, deneyimleri ve kültürleri sıra dışı hale gelir ve okul içindeki sosyal eşitlik duygusunu ve demokratik ortamı deneyimleyemezler (Gutmann, 2004). Tarihi olaylar, kültürel gelişmeler, keşifler, müzik, edebiyat, bilim gibi kavramlar hâkim kültürün bakış açısına uygun olarak öğretilmeye çalışılır (Banks ve diğerleri, 2001). Buna ek olarak, geleneksel eğitim programları empati kurma davranışının gelişimini de olumsuz etkiler. Çünkü insanlar, başka bir kültürün bakış açısından kendilerini görebildiklerinde kendi kültürlerini daha iyi anlarlar. Geleneksel ve baskıcı bir eğitim programı dışında bazı diğer faktörler de çokkültürlü eğitim uygulamalarına engel olabilir. Bunların başında ulusal test sistemi, eğitimcilerin farklı

kültürlerle ilgili çok az bilgiye sahip olmaları ve öğretim için ders kitaplarına çok fazla bağlı kalınması gelmektedir (Goodlad, 1984).

Kültürlerin eşit şekilde programlara yansıtılabilmesi için çokkültürlü eğitim reformu en önemli adım olarak görülmektedir (Banks ve Banks, 2009). Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkması ve önem kazanmasıyla birlikte programlara yansıtma çalışmalarına da başlanmıştır. Eğitim programının çokkültürlü eğitim uygulamalarına dönük olması için programın geliştirme aşamasında mutlaka araştırmacıların ortaya koymuş olduğu amaç, ilke ve boyutlar göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü çokkültürlü eğitim, eğitim programlarına yansıtılabildiği ölçüde uygulanabilir. Sınıflardaki farklı kültür ve etnik kökene mensup öğrenciler kendilerini gruptan dışlanmış, öğretmenleri tarafından anlaşılmayan ve arkadaşlarıyla iletişim kuramayan bireyler olarak gördükleri sürece çokkültürlü eğitimin uygulandığından bahsetmek imkânsızdır. Bu tür bir uygulamanın en önemli adımı ise çokkültürlü eğitimi temel alan eğitim ve öğretim programları geliştirmek ve kültürel zenginliklerin ve farklılıkların topluma katkılarını öğrencilere anlatmaktır. Çokkültürlü eğitim bir reformdur ve bu reform okulları ve diğer eğitim kurumlarını değiştirmeli veya yenilemelidir, bu sayede farklı ırka, etnik kökene ve sosyal sınıfa ait bireylerin eğitimde eşitliği deneyimlemesi sağlanabilir (Banks, 2004). Aksi takdirde, sadece kâğıt üzerinde kalan ve uygulamaya yansımaya değer birçok reform hareketinden farkı kalmayacaktır.

Günümüzde bir taraftan çokkültürlü eğitim etnik huzursuzluğa yol açtığı ve toplumları parçalayabileceği şeklinde eleştirilirken, diğer yandan savunucuları tarafından toplumun kaynaşmasında esas olarak görülmekte ve ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin çokkültürlü olması için büyük çaba gösterilmektedir. Çokkültürlü eğitimi savunanlara göre kültürel anlamda ya da etnik köken anlamında farklı olan birçok öğrenci yaşadıkları çatışma yüzünden okulda sorunlar yaşamakta ve bazen okulu tamamen terk etmektedir (Delpit ve Dowdy, 2008). Öğrenciler, kendilerine ait bir parçayı, kültürel öğeyi, deneyimi veya bakış açısını ders içeriğinde gördüklerinde motivasyon düzeyleri artar ve bu şekilde öğrenme en üst düzeye çıkar. Bundan dolayı, okullar öğrenciler için eşitlik ve demokrasinin yaşandığı yer olmalıdır ve farklılar birer zenginlik olarak kullanılmalıdır.

Çokkültürlü eğitim uygulamalarının sınıf ortamına yansıtılması için kullanması gereken tek bir ilke yoktur, aksine öğretmenler sınıflarında farklılıkları bulunan öğrencilerin motivasyonlarını artıracak ve onların ihtiyaçlarına cevap verecek farklı teknikleri mevcut öğretim programı içerisine dâhil edebilir (Singh, Ellis, Oswald, Wechsler ve Curtis, 1997). Yani çokkültürlü eğitim uygulamalarının programa yansıtılması, dolayısı ile derslerde somut olarak ortaya konulması öğretmenlerin yaratıcılığına ve ne derece istekli olduklarına bağlıdır. Öğretmenlerin etnik kültürlerle ilgili derinlemesine bilgiye ve etnik içeriği, deneyimleri ve bakış açılarını eğitim programına dâhil edebilecek yeteneklere sahip olması gereklidir. Çünkü, Howard'ın (2006) “Bilmediğimiz şeyi öğretmeyiz” adlı kitabında belirttiği gibi çoğu öğretmen Kristof Colomb'un Amerika'yı keşfettiğini ve buranın “Yeni Dünya” olduğunu öğretmekte ancak, Avrupalıların 16. yüzyılda Amerika'ya gelmesinden 40000 yıl önce yerli Amerikan kültürlerinin orada var olduğunu göz ardı etmektedir.

Banks (2009)'e göre çokkültürlü içeriğin eğitim programlarına eklenmesinde kullanılan dört farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar, ilk düzey olan katkı yaklaşımı, ikinci düzey ekleyici yaklaşım, üçüncü düzey dönüşüm yaklaşımı ve son düzey sosyal eylem yaklaşımıdır.

Katkı yaklaşımı, hâkim olan kültürün kahramanlarının ve kültürel ürünlerinin seçiminde kullanılan ölçütlerle diğer grupların etnik kahramanlarının ve belirli kültürel ürünlerinin eğitim programına eklenmesidir (Banks ve Banks, 2009). Böylece, Martin Luther King veya Pocahontas gibi isimler George Washington veya Thomas Jefferson gibi isimlerle birlikte öğretilmiş olmaktadır. Kültürel ürün olarak ise çeşitli etnik gruplara ait yiyecekler, dans, müzik gibi unsurlar eklenir ama bunların anlamları ve toplum üzerinde etkileri üzerinde durulmaz. Bu yaklaşımla ilgili bir diğer sorun da hâkim olan görüşe dayalı eğitim programının değiştirilmeden uygulanmaya devam edilmesidir. Katkı yaklaşımıyla öğretmenler hızlı bir şekilde etnik içeriği programa yerleştirebilirler. Bu nedenle, etnik konularla veya program geliştirmeyle ilgili bilgileri sınırlı olan öğretmenler için uygun bir yaklaşımdır (Banks ve Banks, 2009).

Etnik içeriğin eklenmesinde bir diğer önemli yaklaşım ise içeriğin, kavramların, temaların ve bakış açılarının eğitim programının temel yapısı, amaçları ve özellikleri değiştirilmeden programa eklenmesi olan ekleyici yaklaşımdır (Banks ve Banks, 2009). Bu yaklaşım, eğitim programının bütününe değiştirmeden sadece bir kitap, ünite veya bir ders eklenmesiyle gerçekleştirilir. Irkçılık ile ilgili ya da savaşlarla ilgili film ya da kitapların eklenmesi en etkili yollardandır. Ekleyici yaklaşım öğretmene programı yeniden yapılandırmadan içerik eklemesi için olanak sağlar ancak bir önceki yaklaşıma göre çok daha fazla zaman, çaba ve eğitim gerektirmektedir. İçeriğin, materyallerin ve konuların öğretimin temel bir parçası değil de ünitelerin eki olarak görülmesi ve bu tür bir yaklaşımın olumsuz yönü olarak görülmektedir. Çünkü bu tür materyallerin kullanımı aynı zamanda onların geçmişi hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Ayrıca bu şekilde düzensiz ve parçalı eklemeler yapmak pedagojik sorunlara, öğretmenler ve öğrenciler için kafa karışıklığına ve toplumsal çatışmalara da neden olabilmektedir (Banks ve Banks, 2009).

Üçüncü yaklaşım olan dönüşüm yaklaşımı temelde diğer iki yaklaşımdan farklıdır. Diğer iki yaklaşımda etnik içerik, eğitim programının temel varsayımları, doğası ve yapısı değiştirilmeden eklenir. Dönüşüm yaklaşımında ise temel hedefler, yapı ve bakış açıları değişime uğrar (Banks ve Banks, 2009). Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin kavramları, konuları, temaları ve problemleri farklı etnik bakış açılarından görmelerine olanak sağlar. Tarih, dil, müzik, sanat, bilim ve matematik konuları işlenirken vurgu; kültürün ve toplumun nasıl karmaşık bir sentez olduğu ve toplumu oluşturan farklı kültür, ırk, etnik ve dini grupların etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı üzerine olmalıdır. Banks ve diğerleri (2001) bu duruma “çoklu kültür etkileşimi” adını vermiştir. Toplumu oluşturan her bir grubun o toplumun oluşumunda ve gelişiminde etkisi vardır ve bu yüzden hiç bir grup diğerinden üstün veya aşağıda değildir.

Sosyal eylem yaklaşımı ise dönüşüm yaklaşımının bütün unsurlarını içerir ve ünitelerde işlenen kavram, konu ya da problemle ilgili öğrencilerin karar vermesini ve harekete geçmesini gerektiren bileşenleri de ekler (Banks ve Clegg, 1999). Bu yaklaşımda öğretimin ana amaçları öğrencileri sosyal eleştiri ve sosyal değişim için eğitmek ve onlara karar verme becerilerini öğretmektir. Bu yönüyle sosyal eylem yaklaşımı öğrencilerin

toplum içinde ve ulus devlette var olan ideolojileri, kurumları ve uygulamaları sorgulamadan kabul etmelerini amaçlayan geleneksel amaçlarla taban tabana zıttır (Banks, 2004). Öğrencilerin demokratik sosyal değişime katılabilmeleri ve toplumun etkin bireyleri olabilmeleri için sosyal eleştirinin mutlaka öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler ise, bu yaklaşımda demokratik değerleri teşvik eden sosyal değişim unsurlarıdır. Sosyal eylem yaklaşımına uygun planlanan üniteler; bir karar alma problemi ya da sorusu, karar alma ile ilgili verileri sağlayan bir araştırma, değer araştırması ve ahlaki analiz ile bilgi ve değerlerin analizinden oluşan karar verme ve sosyal eylemi içerir (Banks ve Banks, 2009).

Banks tarafından ortaya konulan çokkültürlü eğitim programı yaklaşımlarından farklı olarak Gorski de (1995) çokkültürlü eğitim programlarının yedi anahtar özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler şunlardır:

- Teslim etme: Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini fark etme ve onlara uygun hitap etme, sınıftaki güç kavgaları dinamikleriyle mücadele etme.
- İçerik: Farklı kültür gruplarının katkılarını ve bakış açılarını kapsamlı ve doğru yansıtma.
- Öğretme ve öğrenme materyalleri: Önyargılar için eleştirel bir biçimde incelenmiş materyaller seçme.
- Bakış açısı: İçerikte çoklu bakış açılarını yansıtma.
- Eleştirel kapsamlılık: Öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecine birbirlerinin deneyimlerinden ve bakış açılarından faydalanarak etkin bir şekilde katılması.
- Sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu: Öğrencileri sosyal adalet konularında eğitme ve toplumda değişim unsurları olmaları yönünde cesaretlendirme.
- Değerlendirme: Eğitim programının öğretmenler tarafından sürekli bütünlük, doğruluk ve önyargılar anlamında değerlendirilmesi.

Yukarıda bahsedilen yaklaşım ve özelliklerden yola çıkarak, derslerini çokkültürlü eğitim pedagojisine uygun olarak gerçekleştiren ve kültürel farklılıklara yerinde ve olumlu yanıt verebilen bir öğretmen öğrencilerin benzerlikleri kadar farklılıklarını da kabul edebilmelidir. Ayrıca, kullandığı öğretim materyalleriyle ve

uygulamalarıyla öğrencilerinin kimliklerini geçerli kılar, öğrencileri arasında eşitliği ve karşılıklı saygıyı teşvik eder ve öğrencilerini dünyadaki çeşitlilik ile ilgili eğitir. Buna ek olarak, çokkültürlü eğitimi gerçekleştiren öğretmen; öğrenciler, aileler, toplum ve okul arasındaki olumlu ilişkileri destekler, öğrencileri kendi öğrenmelerinin aktif katılımcıları olmaları yönünde motive eder, öğrencilerini eleştirel düşünmeye teşvik eder ve öğrencilerine sosyal ve politik bilinç kazanmada destek olur (Richards, Brown ve Forde, 2007, 66-67)

Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan yaklaşımlar incelendiğinde çokkültürlü eğitimin ortaya çıktığı günden bugüne kaydettiği ilerleme görülmektedir. Çokkültürlü eğitim bugün belirli standartlara sahiptir ve ilke, hedef, boyut ve yaklaşımları belirlenmiş olan çok daha açık bir sistem olarak uygulanabilmektedir. Ancak, kurumsal anlamda ve uygulamaların yaygınlaştırılması konusunda sorunlar devam etmektedir. Bu yüzden eğitim programı dönüşümü devam etmelidir. Bu dönüşüm hiç bitmeyen bir süreçtir, çünkü dünya sürekli değişmektedir (Banks, 2004).

2.1.1.8. Çokkültürlü öğretmen eğitimi ve çokkültürlü yeterlik

Günümüzde küreselleşme olgusu beraberinde kültürel etkileşimin üst düzeyde olduğu ve ülkelerin demografik yapılarının hızla değiştiği yeni bir dünyanın oluşmasına yol açmıştır. Geçmişte homojen olduğu düşünülen birçok ülke bugün artık “farklılık” gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bunun sonucunda, devlet kurumları da değişmeye başlamış ve belli yönleriyle daha esnek bir anlayışa sahip olma gereksinimi hissetmişlerdir. Bu anlamda en fazla etkilenen kurumların başında eğitim kurumları gelmiş ve eğitim programlarıyla başlayan değişim süreci eğitim-öğretimin bütün aşamalarına yansımıştır. Öğretmen eğitimi de bu değişime ayak uydurabilmek için Amerika, Kanada ve Avustralya başta olmak üzere birçok ülkede yeniden tasarlanmaya başlamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetiştirilmesinde öncelik verilen konuların başında öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları olan öğrencilere etkin bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gelmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, farklılıklarla ilgili çok az deneyim ve bilgiye sahip öğretmenlerin öğrencilerinin sahip olduğu farklı özellikleri nasıl anlayacaklarını,

bunlara değer vermeyi nasıl öğreneceklerini, öğretmen yetiştirme programlarının ırk, etnik köken, sosyal sınıf gibi önyargılarla nasıl yüzleşeceğini ve bunları nasıl öğreteceğini, öğretmenlerin bu gruplara etkin öğretim yapabilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sosyal ve politik engellerle yüzleşmede öğretmen yetiştirme programlarının rolünü sorgulamaktadırlar (Rego ve Nieto, 2000). Çünkü çokkültürlü sınıflardaki öğretmenler uygun sınıf ortamının yaratılması ve bütün öğrencilerin eşit düzeyde akademik başarı elde edebilmeleri ile ilgili güçlükler yaşamaktadırlar (McAllister ve Irvine, 2000). Bundan dolayı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve becerilerine sahip olmaları ve bunları geliştirmeleri gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitimin bilgi boyutu genel ve konuya özgüdür; bu boyut öğretmenlerin sadece kavramı öğrenmelerini gerektirir. Diğer yandan öğrenilen tekniklerin öğretmenlik yapılacak olan konu alanına uygulanması ise çokkültürlü eğitimin uygulama boyutudur (Gay ve Howard, 2000). Ancak, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarıyla teori ve uygulama olarak bütünleşmesi konusunda dünyada ve özellikle de Türkiye’de önemli problemler yaşanmaktadır. Eğitim fakülteleri, çoğunlukla öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim anlamında geliştirilmelerinin önemini kabul etmelerine rağmen, bu durum öğretmen yetiştirme programlarına büyük ölçüde yansıtılmamıştır (Grant ve Secada, 1990). Buna ek olarak, çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıkışı ve gelişim süreci yakın zamanda başladığından programlara yansıyan eğitim tarzı da çoğunlukla teorik bir ders ya da ünitenin eklenmesiyle sınırlı kalmıştır.

Kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapabilmek için öğretmenlerin, kendi kültürel değer ve inançlarının davranışlarına ne derece yansıdığını görebilmeleri, hangi teknikleri kullanarak daha etkin öğretim yapabileceklerini bilmeleri ve öğretim stratejilerini sınıflarına uyarlayabilmeleri gerekmektedir (Gay ve Howard, 2000). Ayrıca, kendilerine ait ırkçı davranışları ve önyargıları fark etmeleri (Banks, 1993b; Gillette ve Boyle-Baise, 1996), öğrencilerinin kültürlerini öğrenmeleri ve dünyayı farklı kültürlerin bakış açılarından görebilmeleri (Sleeter, 2011; Villegas ve Lucas, 2002) oldukça önemlidir. Diğer yandan, öğretmenler ölçme değerlendirme anlamında da farklılıkları

olan öğrencileri göz önünde bulundurmalıdırlar. Sınavları sadece kalem-kâğıda dayalı çoktan seçmeli ya da diğer sınav türleri ile sınırlamak ve rol yapma, mülakat, gözlem, dönüt, görsel-işitsel materyaller, ürün dosyası gibi alternatifleri kullanmamak taraflı bir ölçme ve değerlendirme olacaktır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına çokkültürlülüğün değerli ve gerekli olduğu öğretilenirse, farklılıkların değer olarak görülmesinin yanında akademik başarı göstergelerinde de değişimler olacaktır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için tek bir öğretim elemanının çokkültürlü eğitim anlayışını benimsemesinin ya da tek bir dersin yeterli olmayacağı, aksine fakültenin bir bütün olarak çokkültürlü eğitimi benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Zeichner ve diğerleri, 1998). Öğretmen yetiştirme programlarına teorik derslerin eklenmesi, farklı kültürlere ait önemli günlerin kutlanması, tek seferlik sempozyumların veya konferansların düzenlenmesi elbette önemlidir. Ancak, parça parça olan ve herkes tarafından benimsenmeyen anlayışlar zamanla yok olmaya mahkûmdur. Bundan dolayı, geliştirilecek olan programların öğretmen adaylarını felsefe ve pedagoji anlamında hazırlaması ve farklılıklarla ilgili zorluklarla mücadele edebilecek düzeye getirmesi gerekmektedir (Holmes Group, 1990).

Öğretmen yetiştirme programları, öğrencilerin kültürel farklılıklarını, ilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini anlayan ve onları öğrenmeye motive edebilecek öğretmenler yetiştirmede önemli rol oynamaktadır. Artan kültürel çeşitlilikle birlikte, özellikle ABD gibi ülkelerde, aday öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda başarılı olabilmeleri amacıyla teorik dersler ve alan uygulamaları yetiştirme programlarına eklenmiştir. Buna ek olarak, önemli akreditasyon kuruluşları da öğretmen yeterlikleri arasına çokkültürlü eğitimi ekleyerek konuya daha fazla dikkat çekilmesini sağlamıştır (Sapon-Shevin ve Zollers, 1999). Çünkü farklılıklar için başarılı bir öğretmen yetiştirme programının kurulması ve sürdürülmesi için kurumsal destek çok önemlidir (Chou, 2007).

Öğretmen yetiştirmekle görevli eğitimciler, çokkültürlü eğitimin programlarla bütünleştirilmesiyle ilgili çekimser kalmakta ve mevcut programların öğretmenleri kültürel farklılıkları olan sınıflarda öğretim yapma becerileri açısından yeterli düzeyde geliştirdiğini farz etmektedirler (Contreras, 1988). Buna ek olarak, okulların tek kültürlü olduğuna inanan ve bu durumun bu şekilde devam edeceğini düşünen öğretmen eğitimcileri de oldukça fazladır (Contreras, 1988). Fakat daha önce de belirtildiği gibi

sınıflardaki kültürel çeşitlilik günümüzde oldukça fazladır ve artmaya devam etmektedir. Mevcut programlarla yetişen öğretmen adayları ise onları yetiştiren öğretim elemanları gibi kültürel konularla ilgili sınırlı deneyim, bilgi ve becerilere sahiptir. Bunun sonucunda öğretmen adaylarının, öğrencileri farklıları anlamaya teşvik etme ya da bu tür sınıf ortamlarında etkin öğretim teknikleri kullanma anlamında çok fazla başarılı olabilecekleri düşünülmemektedir (Hixson, 1991).

Geleceğin öğretmenleri çokkültürlü eğitim açısından iyi geliştirilmiş programlara ihtiyaç duymaktadır. Zollers, Ramanathan ve Yu (1999)'ya göre öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bütün derslerin ve öğretmen yetiştiren bütün alanların çokkültürlü eğitime uygun tasarlanması gerekmektedir. Bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması ve bunun için pedagojik fırsatların kullanılması öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük zorluklar arasında yer almaktadır (Chou, 2007). Bunu başarabilmek için geleceğin öğretmenleri yansıtıcı olmalı, öğrenci farklılıklarının değerini takdir etmeli ve öğrencilerinin dil ve kültürünü anlayabilmenin onların başarıları üzerindeki etkisinin farkında olmalıdır (Irvine, 1990).

Çağın gereksinimlerine uygun bir öğretmen yetiştirme programı bütün öğretmenleri, öğrenciler arasında azınlık veya çoğunluk ayırımı yapmadan kaliteli eğitim verme yönünde eğitebilmelidir. Olstad, Foster ve Wyman (1984) çokkültürlü eğitim yönü eksik olan öğretmenlerin çoğulcu toplum gerçeğinden uzak olacağını ve azınlık gruba ait öğrencilerle ilgili düşük beklentilere sahip olacaklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları kendilerine mevcut programların kültürel farkındalığı ne derece artırdığını, farklılıkları takdir etme davranışını ne kadar kazandırdığını, kültürel yeterlilikleri ne derece artırdığını ve öğretmen adaylarını farklılıkları olan öğrenci ve ebeveynlerle uyum içinde çalışmaya hazırlayıp hazırlamadığını sorgulamalıdır (Olstad, Foster ve Wyman, 1984). Çünkü çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması bireysel bir tercih, programın gereksiz bir uzantısı veya pedagojik bir heves değil aksine çok önemli bir gereksinimdir. Bu gereksinimin yerine getirilebilmesi için fakülte içerisindeki bütün bileşenlerin tutarlı bir şekilde çokkültürlü eğitimi uygulaması önemlidir (Butler ve Schmitz, 1992). Diğer yandan, planlama yapılırken nüfusun farklı kesimlerini yansıtacak

öğretim elemanlarının işe alınması, öğretmen yetiştirmede yansıtıcı öğrenmenin vurgulanması ve bu amaçla öğretmen adaylarına daha fazla uygulama şansı verilmesi gereklidir (Chou, 2007; Zeichner, 1992). Buna ek olarak, öğretmen yetiştirme programının çeşitli kültürel materyallerle uygulama fırsatları sunması, öğrencilerin okuldaki öğrenme metotları ile ev ve toplum arasında ilişki kurabilmesine olanak tanınması ve çeşitli kültürel ortamlarda öğretmen adaylarının alan deneyimi elde etme şanslarının olması da araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Chou, 2007; Zeichner, 1992). Banks (2001) öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını çokkültürlü vatandaşlığın zorluklarıyla mücadele edebilen, kendilerini kültüre sahip varlıklar olarak görebilen ve ırk, kültür ve etnik köken fikirlerini eleştirel olarak analiz edip yeniden düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitime hazır, yöntem ve tekniklerle kendi alanındaki dersleri bu tür bir eğitimle zenginleştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi bu derece önemli olmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarının teori ve uygulama anlamında çokkültürlü eğitime hazır olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen eğitimi alanında görev yapan bilim insanlarının sınıflardaki çokkültürlü ortamları konu alan çalışmaları öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik ile ilgili çoğunlukla basit, sığ ve gelişmemiş görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Gallavan, 2008; Middleton, 2002; Mueller ve O'Connor, 2007). Bu konuda Nieto (2008) ise öğretmen adaylarının çoğunun yaygın bir şekilde tek kültürlü, baskın kültürü merkeze alan ve tek bir dilin konuşulduğunun farz edildiği sınıf ortamlarına uygun olarak yetiştirildiğini vurgulamıştır. Bunun sonucunda, mevcut programlarla yetişen adaylar mezun olduklarında çokkültürlü eğitimle ilgili çok az bilgiye sahiptirler ve farklılıklarla ilgili önyargılı olmaktadır. Günümüz sınıfları ise bu tarz bir öğretmenin aksine ırkçılık ve önyargıları sorgulayan, kültürel çeşitliliklerle ilgili donanımlı ve güçlü empati becerileriyle farklılıkları olan öğrencilerinin bakış açılarından dünyayı görebilen bireyleri gerektirmektedir.

Farklılıkların artması anlamında Türkiye de diğer ülkeler gibi hızlı bir değişim yaşamaktadır. Geçmişte, özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası başlayan ekonomik sıkıntılar döneminde, Avrupa başta olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerine göç veren bir ülke iken 2000'li yılların başından itibaren Orta Doğu ağırlıklı olmak üzere Afrika ve Asya'nın bazı

ülkelerini de içine alan bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Her ne kadar geçmişte Osmanlı İmparatorluğu ile başlayıp Türkiye Cumhuriyeti ile devam eden çokkültürlü bir yapıya sahip olsa da, Türkiye bu çokkültürlü toplum olgusunu tam olarak sistemli bir şekilde yürütememektedir. Özellikle de eğitim sisteminin kültürel farklılıklara yaptığı vurgu ABD ve Avrupa ile karşılaştırıldığında yetersiz kalmaktadır. Bu durumun aşılmasında daha önce de bahsedildiği gibi tek bir dersin yeterli olmayacağı açıktır. Ancak, Türkiye’de yer alan öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve lisansüstü eğitim-öğretim veren eğitim bilimleri enstitüleri programları incelendiğinde, 114 devlet üniversitesi içerisinde sadece beş tanesinin teori boyutunda çokkültürlü eğitim derslerine seçmeli ya da zorunlu olarak yer verdiği görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde Çokkültürlü eğitim dersi, Çukurova Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi (Seçmeli), Kocaeli Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği ve Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim dallarında programa eklenmiştir. Lisans düzeyinde ise sadece Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü 3. sınıfında Çokkültürlü Eğitime Giriş dersi ve Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfında seçmeli çokkültürlü eğitim dersi bulunmaktadır. Diğer kurumlarla karşılaştırıldığında tek bir dersle bile olumlu farkındalık, artan öğretmen bilinci ve farklılıkları olan öğrencilere daha etkin öğretim yapabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi önemli adımların atılabileceği söylenilebilir (Chizhik ve Chizhik, 2005). Ancak, çoğu üniversitede çokkültürlü eğitim programlara eklenmemiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin 21. yüzyılın farklılıklarla dolu sınıflarına eğitim ve öğretim yapabilecek yeterlikte olduklarını söylemek çok güçtür.

Yakın gelecek için yapılan planlamalarda öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim derslerinin yer alması oldukça önemlidir. Ayrıca, konulacak olan dersler akademik anlamda güçlü ve alan bilgisi ile uyumlu olmalıdır (Gay ve Howard, 2000). Bu tür bir planlama yapılmazsa öğretmenler sınıftaki farklılıkları tehdit olarak algılamaya devam edecekler ve kültürel farklılıkları olan öğrencilere etkin öğretim yapabilme becerilerinden yoksun kalacaklardır. Mevcut durum kısır bir döngüdür. Kaliteli çokkültürlü öğretim için tam olarak hazır öğretmenlerin yetiştirilebileceği programların geliştirilmesi bahsedilen kısır döngüyü kırabilecek tek yoldur. Beklenti ise yeni yetişen öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları takdir etmesi ve okul ve toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırma yönünde çalışmasıdır.

Bu doğrultuda öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterliklerinin yüksek olması oldukça önemlidir. Çokkültürlü öz-yeterlik kavramı, çokkültürlü eğitim ve öz-yeterlik kavramlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir yapıdır (Guyton ve Wesche, 2005). Öz-yeterlik kavramı “Bireyin belirli becerileri elde etmesi için gereken davranış biçimini organize etme ve uygulama kapasitesi” (Bandura, 1997, 3) olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlü öz-yeterlik ise “bireyin kültür ve dil anlamında farklılıkları olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorlukları ele alma biçimiyle ilgili inançları” (Nadelson ve diğerleri, 2012, 118) anlamına gelmektedir. Dolayısıyla çokkültürlü yeterliğin; eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenlerin kültürel farklılıkları yönetebilmekle ilgili yapabileceklerine yönelik inançlarını kapsayan bir kavram olduğu söylenilebilir. Ayrıca çokkültürlü öz-yeterlik, çokkültürlü eğitimin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin farkındalıklarını, ırk ile ilgili konuları ve öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan öğrencilerle deneyimlerini de içine almaktadır (Mulder, 2010). Bu nedenle sınıflarında ırk, dil, cinsiyet gibi farklılıkları olan öğrencilere ders anlatırken öğretmenlerin gösterecekleri özgüven, onların aynı zamanda çokkültürlü öz-yeterliklerini de göstermektedir (Lawson-Davenport, 2014). Bu doğrultuda, Guyton ve Wesche (2005) de öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterliklerinin yükseltilebilmesi için çokkültürlü eğitim pedagojisinin uygulanması ile ilgili eğitilmelerinin önemini vurgulamaktadırlar.

Diğer yandan, çokkültürlü öz-yeterlik, kültür konusunda bilinçli olmayı gerektirir. Ayrıca, yüksek çokkültürlü öz-yeterliğe sahip bireylerin diğer kültürlerle kolaylıkla uyum sağladığı, kültürel deneyimleri araştırmaya meyilli oldukları ve diğer kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurmada özgüvene sahip oldukları belirtilmektedir (Briones, Taberero, Tramontano, Caprara ve Arenas, 2009; Harrison, Chadwick ve Scales, 1996). Briones, Taberero, Tramontano, Caprara ve Arenas (2009) çokkültürlü farkındalık ve bilgiyi gösterme veya çokkültürlülüğü etkin bir şekilde kullanabilme ile ilgili bireysel inancı ortaya koymaya yardımcı olabilecek 5 bileşen belirlemiştir. Çokkültürlü öz-yeterliğin ilk bileşeni bireylerin, diğer kültürlerle uyum sağlayabileceği ve onlara ait sosyal etkinliklerden zevk alabileceği inancını vurgulamaktadır. İkinci bileşen, diğer kültürlerle ait sanat ve müzik gibi yaşamın diğer yönlerini anlama becerisi ile ilgili inancı içermektedir. Üçüncü bileşen ise, diğer kültürler hakkındaki bilgileri işleyebilme becerisine olan inancı ifade etmektedir. Bu bileşen, diğer kültürden olan insanları

anlamak için kültürel bilgilerini kullanabilme becerisi anlamına gelmektedir. Dördüncü bileşen, bireyin ev özlemi, diğer kültürlerden ayrılma, yalnızlık, arkadaş ve aile özlemi ile başa çıkabileceğine yönelik inancını kapsar. Çokkültürlü öz-yeterliğin son bileşeni ise diğer kültürlerin dilini anlama becerisine olan inancı içermektedir (Briones, Taberero, Tramontano, Caprara ve Arenas, 2009).

Çoğu öğretmen ırk ve kültür gibi farklılıkları olan öğrencilerle çalışmak için yeterince hazırlanmadıklarını ifade etmektedir (Tucker ve diğerleri, 2005). Mevcut öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yaşamakta oldukları sorunların aslında öğretmen adaylığı dönemindeki eksikliklerden kaynaklanmış olabileceği söylenilebilir. Siwatu (2007) çokkültürlü yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının, ırk ve etnik köken anlamında farklılıkları olan öğrencilerle çalışırlarsa daha olumlu akademik sonuçlara ulaşılacağını belirtmiştir. Çünkü çokkültürlü öz-yeterlik anlamındaki eksiklikler öğretmen – öğrenci iletişimini olumsuz etkilerken öğrenme ve gelişmeyi de yavaşlatmaktadır (Jefferson, 2013). Ayrıca, kültürel anlamda becerikli öğretmen olabilmenin önkoşulu çokkültürlü yeterliğe sahip olmaktır. Bu nedenle, öğretmen adaylığı sürecinde çokkültürlü yeterlik düzeyini yükseltecek bir öğretmen yetiştirme programının tasarlanması önemlidir.

Okullarda gittikçe artan kültür, ırk, etnisite gibi farklılıkları bulunan öğrenci sayısı bu tür bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süreç sonunda kendilerini çokkültürlülük konusunda yeterli hissetmeleri gerekmektedir. Tucker ve diğerleri (2005) öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik performansları, öz-yeterlikleri ve davranışları üzerindeki etkisine dikkat çekmiş ve çokkültürlü yeterlik düzeyinin yükseltilmesinin bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Sorrells, Schaller ve Yang (2004) de öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerle çalışabilme yeterliklerinin araştırılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Delpit (2006) öğretmenlerin günlük etkileşimde farklılıkları olan öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, akademik başarıları gibi konularda birçok varsayıma sahip olduklarını ve buna göre davrandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bir

kısmını kendi çocuklarımız, diğerlerini ise başkalarının çocukları olarak sınıflandıran öğretmenlerle ilgili kaygılarını dile getirmektedir.

Çokkültürlü eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik inançlarının yeterince incelenmediği görülmektedir (Mulder, 2010). Bu çalışma, öz-yeterlik inancını çokkültürlü yeterlikler bağlamında incelemesi yönüyle önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri onların gelecekte farklılıkları olan öğrencilere uygulayacakları öğretim tekniklerini, davranışlarını ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceği söylenilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylığı sürecinde çokkültürlü öz-yeterlik konusunun ırk ve baskı ile ilişkisinin bilimsel olarak incelenmesi de önemlidir (Jefferson, 2013).

2.1.2. Çokkültürlü Tutum ve Beceriler

2.1.2.1 Çokkültürlü tutum

Allport ve Ross (1967)'a göre tutum, hazır bulunma ile ilgili zihinsel bir durumdur ve deneyimler yoluyla düzenlenir. Ayrıca, tutumların bireyin ilişkili olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği cevaplar üzerinde yönlendirici veya dinamik etkisi vardır. Wang (2004) ise tutumların ilişkili olduğu nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Bir başka tanıma göre ise tutum, insanların herhangi bir konu ile ilgili eğilimlerinin, hislerinin, önyargılarının, fikirlerinin, korkularının ve inançlarının toplamıdır (Thurstone, 1928). Shrigley, Koballa ve Simpson (1988) ise tutum kavramını bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz olarak geliştirilen öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde tutumların bireylerin belirli nesne veya durumlara yönelik verecekleri tepkileri etkilediği ve deneyim veya öğrenme yoluyla elde edildikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ırkçılık ve kürtaj gibi konulardaki tutumların diğerlerinden öğrenildiği, yiyecek gibi konulardaki tutumların ise çoğunlukla tecrübelerle elde edildiği belirtilmektedir (Shrigley, Koballa ve Simpson, 1988). Buna göre,

tutumların deneyim veya gözlem gibi yollarla elde edilmiş olması, onların kalıcı davranışlar olmadığını ve değiştirilebileceğini göstermektedir.

Sherif ve Sherif (1976)'e göre tutumun yapısının değerlendirilmesi ile ilgili üç kavram vardır. Bunlar; kabul edilen bölge, reddedilen bölge ve kararsız bölgedir. Kabul edilen bölge en kabul edilebilir durumla birlikte bireyin kabul edilebilir bulunduğu diğer durumları kapsar. Bunun aksine, reddedilen bölge en fazla itiraz edilen durumlara ek olarak diğer itiraz edilen konuları içine alır. Son olarak, kararsız bölgede bireyin bilmediği, kararsız olduğu veya yorum yapmadığı konular yer alır. Fishbein ve Ajzen (1975) ise tutumun teorik temellerinde üç temel özelliğin bulunduğunu belirtmiştir. Birincisi, tutumların öğrenilebilir olduğu fikridir, ikincisi tutum eylemi önceden hazırlar, sonuncusu ise gerçekleştirilen hareketler tutarlı bir biçimde istenilen veya istenilmeyen şekilde ortaya çıkar.

Ortaya konulan özellikler doğrultusunda, tutum kavramı değerlendirildiğinde bireylerin toplumdaki diğer bireylere yönelik davranışları ve onlarla ilgili düşünceleri öne çıkmaktadır. Bu konuda özellikle öğretmen adaylarının gelecekte farklılıkları olan öğrencilere yönelik gösterecekleri davranışların temelinde tutumların yer alacağı söylenilebilir. Öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olması veya olumlu yönde değiştirilmesi çokkültürlü okulların oluşturulabilmesi için son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleğine başladıklarında sahip oldukları olumlu tutumlar çokkültürlü eğitim deneyimlerinin güçlendirilmesi için gereklidir (Banks, 1994). Bu bağlamda, Banks (1994) çokkültürlü okulların en önemli özelliklerinden birisini öğretmen ve yöneticilerin bütün öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak, öğretmenler öğrencilerin sınıf içi gelişiminde önemli bir rol oynamakta ve bu yüzden diğer kültürlerin kaygılarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Davis ve Whitener-Lepanto, 1994). Gay (2010) ve McNeal (2005)'a göre öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları genellikle öğrencilik dönemlerindeki önyargılı görüşleri veya kendi geçmiş deneyimleri tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilere yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları ve diğer kültürel unsurları kabullenmeleri bir gerekliliktir. Ayrıca, öğretmen adayları gelecekte kendi tutumlarını kasıtlı veya kasıtsız olarak öğrencilerine öğretebilecekleri

için öğretmen yetiştirme sürecinde gerekli düzenlemelerin yapılması önemlidir. Çünkü çokkültürlü eğitim, tutumların somutlaşmış halidir (Young, 1996).

Tutumlar sadece davranış veya inanç boyutunda kalmayabilir. Araştırmalar olumlu tutumların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Banks ve Banks, 2009; Pang, 2001; Wang, 2004). Sonuç olarak, öğretmenlerin olumlu tutumları, inançları ve beklentileri bütün öğrenciler için oluşturulacak etkin ve güvenli sınıf ortamı için büyük öneme sahiptir (Irwin, 1997). Buna ek olarak, Banks (1981) hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin demokratik değer ve tutumlara, çokkültürlü felsefeye ve olayları ve durumları farklı etnik açılarından görme becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Gerçekleştirilen birçok araştırma çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin veya içerik birleştirme yoluyla yapılan eğitimin öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Moore ve Reeves-Kazelskis, 1992; Ross ve Smith, 1992; Tran, Young ve Di Leila, 1994). Ancak, çokkültürlülük konusunda yapılan araştırmalarda elde edilen bu bulgulara rağmen öğretmen adaylarının çoğunlukla konu ile ilgili sınırlı deneyim ve bilgiye sahip oldukları vurgulanmaktadır (Sleeter, 2000). Ayrıca, çokkültürlü eğitim konusundaki değişimlere rağmen genellikle öğretmenlerin tutumları, algıları ve uygulamaları benzer şekilde devam etmektedir (Sleeter, 2000). Bu doğrultuda, Bakhtiari (2006) de öğretmen adaylarının sahip oldukları tutumları gerçek sınıf ortamındaki öğrenme durumlarına aktaramadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tutumlar ile uygulama arasındaki çelişkinin öğretmen, eğitimci ve araştırmacıların üzerinde durması gereken bir konu olduğu ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları, sınıflarda karşılaşacakları farklılıklarla ilgili sorunların çözümünde ve çokkültürlü uygulamaların etkin olarak gerçekleştirilebilmesinde büyük öneme sahiptir. Ayrıca, öğretim programları veya çokkültürlü eğitim ile ilgili ders, etkinlik, materyal gibi unsurlar tek başına çokkültürlü eğitim reformunun gerçekleştirilebilmesi için yeterli değildir. Eğer, öğretmen adayları farklılıklarla ilgili olumsuz tutumlara sahiplerse, çokkültürlü eğitim ile ilgili hazırlanacak olan bütün araç-gereçler başarısız olacaktır. Farklılıklar ve çeşitli kültürlerin varlığı

konularında olumlu tutuma sahip olarak yetiştirilen öğretmen adayları çokkültürlü eğitim konusundaki değişimi hızlandırabilir ve sınıflarındaki öğrencilerin de olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilirler. Bu araştırmada gerçekleştirilen deneysel uygulama, öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarının uygulamalar yoluyla değişip değişmediğini test etmesi bakımından önemlidir.

2.1.2.2 Çokkültürlü beceri

Sürekli değişen ve gittikçe karmaşık hale gelen toplumlarda başarılı olmak için öğrencilerin bir dizi akademik görevi yerine getirmelerinden daha önemli unsurlar bulunmaktadır (Segers ve Dochy, 2001). Bu tür toplumlarda “etkili öğretmen” veya “etkin öğretim yöntemi” konularına karar verebilmek için belirli bir formül yoktur (Zoccolillo, 2008). Bu durum ise özellikle farklılıkları olan öğrenci gruplarının fazlaştığı sınıflarda önemli sorunlar oluşturabilmektedir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim konusunun farklı boyutlarıyla incelenmesi önemlidir. Oldukça kapsamlı olan çokkültürlü eğitim yaklaşımı teknik uzmanlıktan çok belirli becerileri gerektirmektedir (Taylor ve Quintana, 2003). Çokkültürlü eğitimin etkili olabilmesi için bireylerin sadece çokkültürlü öz-yeterliğe sahip olmaları yeterli değildir. Eğitim-öğretim sürecinde yer alanların çokkültürlü beceriye sahip olmaları da oldukça önemlidir. Çünkü çokkültürlü öz-yeterlik, farklılıklar ile ilgili olarak bireylerin inançlarını kapsarken çokkültürlü beceri bilgi boyutunu ele almaktadır (Sherman, 2011). Her iki kavramın öğretmen adaylarında birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Yalnız inanca ya da bilgiye sahip olmak çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesini tam anlamıyla sağlayamaz. Bu konuda çokkültürlü öz-yeterliğin yanında çokkültürlü becerilerin de geliştirilmesi için gerekli eğitim verilmelidir. Bu sayede, öğretmen adaylarının ırk, kimlik ve çokkültürlülüğü takdir etme konularında anlayış düzeylerinin artırılabilmesi ifade edilmektedir (Neville ve diğerleri, 1996).

Gay (1993) çokkültürlü becerilere sahip olmayı “kültürel simsarlık” olarak tanımlamıştır. Kültürel simsar ise farklı kültürel sistemleri anlayabilen, kültürel uyumsuzluklarda arabuluculuk yapabilen ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantılar

kurmayı beceren kişi olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan, çokkültürlü beceri kavramı genellikle çokkültürlü farkındalık, bilgi ve yetenekten oluşan üç parçalı bir model olarak görölmektedir (Mueller, 1999; Pope ve Mueller, 2011; Pope ve Reynolds, 1997). Çokkültürlü farkındalık diğer insanlarla etkileşim kurabilmek için gerekli tutum, inanç, değer, varsayım ve öz-farkındalığı içermektedir. Çokkültürlü bilgi, farklı kültürleri gelenek ve göreneklerini de içerecek şekilde anlayabilmeyi ifade etmektedir. Çokkültürlü yetenek ise insanların kendilerinden farklı insanlarla anlamlı etkileşim kurabilmelerine izin veren kabiliyetleri içermektedir (Pope ve Reynolds, 1997). Bu üç parçalı model aracılığıyla öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarının yeterli çokkültürlü beceri düzeyine ulaşabilmeleri için hangi etkinlikleri veya araçları kullanmaları gerektiğine karar verebilirler. Ayrıca, çokkültürlü beceri kişinin kendi varsayımları, değerleri ve önyargıları ile ilgili farkındalıkların ve kültürel anlamda farklı olan bireylerin bakış açılarını anlamayı gerektirmektedir (Mueller, 1999).

Çokkültürlü becerileri öğretmen adaylarına kazandırmak için eğitim fakülteleri farklı kültürlerle etkileşime imkân veren çevre şartlarını hazırlamalıdır. Sanchez (1992)'e göre birçok öğretmen adayı çokkültürlü eğitimin öneminin farkındadır, ancak çokkültürlü becerileri oluşturabilecekleri gerekli araçlara sahip değillerdir. Bazı tahminlere göre öğretmenlerin sadece %8'i kültürel becerilere sahiptir (Taylor ve Quintana, 2003). Bunun sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklılıkları olan öğrencilerle gerginlikler yaşayabilecekleri söylenilebilir. Bu nedenle, kültürel farklılar konusundaki ortak noktaları bir köprü olarak kullanabilmeye izin veren çokkültürlü becerilerin kazandırılması önemlidir (Lawson-Davenport, 2014). Ayrıca, kapsamlı bir çokkültürlü eğitim yaklaşımı sadece ne öğretildiği veya nasıl öğretildiği ile ilgili değildir, aynı zamanda öğretmenin kim olduğu da önemlidir (Taylor ve Quintana, 2003).

Çokkültürlü becerilere sahip eğitimcilerin birçok karakter özelliği vardır (Taylor ve Quintana, 2003). Banks, Cortes, Geneva, Garcia ve Ochoa (1991) tarafından belirtilen çokkültürlü eğitim ile ilgili sahip olunması gereken beceriler Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Kapsamlı bir çokkültürlü eğitim için sahip olunması gereken beceriler*

Beceri Düzeyi	Beceri Örnekleri
Kişisel/bireysel düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel kültürel kimlikleri keşfetme • Kişisel kültürel kimliklerle ilişkili tarih bilgisi • Kişisel ırkçılık ve yabancı düşmanlığını değerlendirme • İki kültürlü iletişim becerilerini kullanabilme yeteneğinin farkında olma
Sınıf düzeyi	<ul style="list-style-type: none"> • Farklılıkları olan öğrencileri “diğerleri” olarak adlandırmayı bırakabilme • Sınıf kültürünü ve bu kültürün öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlayabilme • Sınıf ve okulda bulunan çoklu kültürlere saygı gösteren bir sınıf ortamı oluşturabilme • Çokkültürlü eğitim temelli öğretim programları ve öğretim yöntemleri kullanabilme • Çokkültürlülüğü içine alan öğretim materyalleri kullanabilme • Öğrencilerin kültür ve dil özelliklerine saygı gösterebilme ve değer verebilme • Bütün öğrencilerle iletişim kurabilme ve öğrenciler arası iletişimi teşvik edebilme • Öğrencilerin anlayabilecekleri, kendi yaşamları ile ilişkili ve akademik anlamda ilgi çekici öğretim programları sunabilme
Kurum/okul düzeyi	<ul style="list-style-type: none"> • Çokkültürlülük ile ilgili konulara hitap eden açık bir misyona sahip olma • Öğretmen ve okul düzeyinde çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili açık önemler alma • Çokkültürlü nüfusu savunma • Çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönetsel ve mali destek sağlama

* Taylor ve Quintana (2003) tarafından hazırlanmıştır.

Bennett, Niggle ve Stage (1990)'e göre öğretmen adaylarının eğitimde çokkültürlü yeterliğin çerçevesini oluşturan dört temel değeri anlamaları gerekmektedir. Bu değerler; kültürel farklılıkları kabul ve takdir etme, insan saygınlığına ve evrensel insan haklarına saygı gösterme, dünya topluluğu için sorumluluk alma ve dünyaya saygı gösterme olarak sıralanmaktadır. Bu değerlere inanan eğitimcilerin çokkültürlü becerilere sahip olma ihtimallerinin daha yüksek olacağı söylenilebilir. Bu değerlere ek olarak çokkültürlü öğretmenlerin bilgi, anlayış, tutum ve beceri olarak ifade edilen dört bileşene de sahip olmaları gereklidir (Bennett, Niggle ve Stage, 1990). Washington Jr. (2003) çokkültürlü becerilere sahip öğretmenlerin kendilerini, kendi öğretim süreçlerini ve öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını ifade etmektedir. Bu tarz öğretmenler sadece

kültürlerini değil aynı zamanda kültürün kurumlarını nasıl etkilediğini de anlarlar. Ayrıca, çokkültürlü becerilere sahip bir öğretmen ırkçılık ve ayrımcılık gibi konuların öğretim üzerindeki etkisini bilir ve öğrencilerinin bu konularla ilgili düşüncelerinin eğitim-öğretim süreci üzerindeki etkilerinin farkındadır (Washington Jr., 2003).

Çokkültürlü öz-yeterlik konusunda olduğu gibi çokkültürlü becerilerle ilgili araştırmaların çoğu dergilerde makale düzeyinde kalmış ve çokkültürlü eğitime uygulama anlamında katkı sağlayamamıştır (Lawson-Davenport, 2014). Eğitim ortamlarında deneysel çalışma yapmanın zorluğu çokkültürlü becerilerin gerçek anlamda etkilerini test etmeyi güçleştirmektedir. Bu doğrultuda, çokkültürlü beceriler konusunda çalışan araştırmacılar çokkültürlü becerilerin öğretiminde, çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin eklenmesini veya içeriğin birleştirilerek çokkültürlü eğitimin verilmesini savunmaktadır (Chang, 2002; Constantine, Ladany, Inman ve Ponterotto, 1996). Öğretmen yetiştirme programına eklenecek derslerin etkili olabilmesi için ise öğretim sürecinin kültürel farklılıkların insan davranışının temeli olduğu düşüncesine dayandırılarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Whaley ve Davis, 2007).

Çokkültürlü becerinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireylerin kendi kültürlerini geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan bireylerin farklılıklara değer verdiği ancak bu konuda yeterli becerilere sahip olmadıkları ve derslerinde farklılıklara yer vermedikleri ifade edilmektedir (Maruyama ve Moreno, 2000). Bunun sonucunda, öğretmen adayları gerekli çokkültürlü becerilere sahip olmadan meslek hayatlarına başlamaktadır. Bu anlamda gerçekleştirilen araştırmanın, hem deneysel olarak çokkültürlü becerilerin öğretilmesinin etkilerini göstermesi hem de öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime daha hazır başlayabilmeleri için yaratılabilecek fırsatları ortaya koyması açılarından katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.3. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ortaya çıktığı 1960’lardan bugüne teori ve uygulama anlamında oldukça yaygınlaşmıştır. Daha önce kültürel anlamda homojen olduğu düşünülen ulus-devletler farklı kültürel kimlikleri kabul etmiştir. Bunların ardından eğitim programlarının geliştirilmesinde dünyanın her yerinde geçerli olan prensiplerin belirlenmesi, farklı kültürel kimliklerin tanınması ve kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin hızlanması gelmiştir (Cırık, 2008). Bunun sonucunda, gerek eğitim programları gerekse çeşitli devlet politikaları yoluyla heterojen toplum kültürünün ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeni uygulamalar yürürlüğe girmiştir. Ardından okul öncesi dönemden başlayarak çokkültürlü eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmış ve özellikle eğitim fakültelerinde teori ve uygulamanın yer aldığı zorunlu dersler programlara eklenmiştir. Diğer yandan, çokkültürlü eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili adımlar atılmıştır. Küresel zorluklarla yüzleşebilecek, eğitimin kalitesini artıracak, farklı kültürlerden gelen ve çeşitli farklılıkları olan (üstün zekâ, engellilik vb.) öğrencileri eğitebilecek bilgi ve becerilerle donatılmış öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Tarman, 2010; Yurdabakan, 2002).

Küresel anlamda meydana gelen bu anlayış değişikliği tarihsel geçmişi ve coğrafi konumu nedeniyle farklılıkları barındırmakta olan Türkiye’yi de etkilemiştir. Genel anlamda bakıldığında Türk toplumu var olan cinsel farklılıklar, sosyo-ekonomik düzey, engellilik gibi farklılıklara ek olarak farklı ihtiyaç, geçmiş, bakış açıları ve eğitim gereksinimleri olan bireylerden oluşan çokkültürlü bir toplum haline gelmiştir. Çünkü Türkiye temelde Müslüman ve Türk etnik yapıya sahip olan bir ülke olarak gözüke de, Kürt, Laz, Roman, Arap, Ermeni, Yunan gibi çeşitli topluluklarla birlikte Alevi, Yahudi, Hıristiyan gibi çeşitli dinlerin varlığı araştırmalarda ortaya konmaktadır (KONDA, 2011). Bu derece farklı kültürleri içinde barındıran diğer bütün toplumlar ülke bütünlüğünü sağlamak ve toplumda her bir bireyin ihtiyacına dönük bir eğitim sağlayabilmek için çokkültürlü eğitim uygulamalarına sistemleri içinde yer vermeye başlamışlardır. Türkiye’de de eğitim politikalarının amaçlarını, hedeflerini ve süreçlerini sosyal hoşgörüyü götüren çeşitli kültürel ihtiyaçları karşılamaya dönük olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 2012b). Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında farklılıkları

olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik değişimlere hem öğretim programlarındaki kazanımlarla hem de öğretmen yeterliklerinde yapılan değişikliklerle ayak uydurulmaya çalışılmaktadır. Ancak yapılan bu değişiklikler istenilenin çok uzağındadır. Konu ile ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların oldukça yetersiz olduğu ve buna ek olarak çoğunlukla neredeyse farkındalık aşamasına dahi gelineemediği görülmektedir (Demir, 2012). “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar” isimli rapora göre okulu terk eden öğrencilerin % 51,9’unun evinde Türkçe dışında başka bir dil konuşmaktadır (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008). Dünya Değerler Araştırması Derneği (WVSA) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmanın sonuçları ise yapılan değişikliklerin yeterli olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye yabancılara ve azınlıklara karşı güvensizdir. Katılımcıların %44’ü yabancılara çok fazla güvenmediğini belirtirken, %29’u hiç güvenmediğini söylemiştir. Buna ek olarak, azınlık olarak adlandırılan vatandaşlara yönelik hoşgörü de oldukça düşük düzeydedir. Katılımcıların %29’u Türkçeden başka bir dil konuşanları hoş görmediklerini ifade etmişlerdir (İnce, 2012a). Bu sonuçlar da öğretim programlarının, özellikle de sosyal bilgiler ve vatandaşlık ile ilgili derslerin, yeniden düzenlenmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (İnce, 2012b). Ders kitaplarında yer alan ulusal kimlik, sosyal farklılıklar ve demokrasi gibi konular çağdaş sosyal gerçeklerle karşılaştırıldığında son derece yetersizdir (İnce, 2012b). Bu doğrultuda, Cırık (2008) ilköğretim düzeyindeki öğretim programlarındaki çokkültürlü eğitime dönük kazanımlarla ilgili yapmış olduğu analizde oldukça önemli sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan incelemeler Hayat Bilgisi dersinde %8,9, Sosyal Bilgiler dersinde %17,2 ve Türkçe dersinde %2,3 oranında kazanımın çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinde ise bu tür bir kazanım bulunamamıştır. Ayrıca, Türkiye’de Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından da belirtildiği gibi çokkültürlülük sadece etnik kökenle ilişkilendirilmekte, konu ile ilgili önyargı ve bilgi eksikliği görülmektedir. Bunun aksine, Banks (2009) tarafından yapılan tanımda da açıkça belirtildiği gibi çokkültürlülük, içerisine toplumsal kültür, din, dil, sosyal grup, cinsiyet, engelli oluş ve yaşlılık gibi birçok boyutu alan geniş bir kavramdır.

Hem toplumsal anlamda hem de eğitim sistemi anlamında Türk toplumunun mevcut yapısı reddedilerek veya görmezden gelinerek problemlerin çözülemediği, sadece ertelendiği görülmektedir. AK (2016) tarafından yayınlanmış olan Türkiye 2015 Raporunun insan hakları ve azınlıkların korunması başlığı altında konu ile ilgili önemli eksikliklerin olduğu vurgusunun yapıyor olması bunun açık bir göstergesidir. Eğitim sisteminde bu anlamda ilerleme kaydedilebilmesi için ulusalcı eğitim anlayışından çokkültürlü eğitime geçiş yapılması gerekmektedir (Aydın, 2012a). Ancak, Türkiye’deki sistem incelendiğinde 80’li yılların öncesinde askeri bir yönetimin hâkim olduğu devamında ise ekonomik ve politik baskıların etkisi altında kalan bir eğitim sistemi olduğu görülmektedir (Tural, 2007). Dünyada ve Türkiye’de mevcut sistemler incelendiğinde çokkültürlü eğitimin karşılaştığı en büyük zorlukların; çeşitli kültürel geçmişleri olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hitap edecek uygun bir akademik yapının eksikliğinden, öğrencilerin anlamlı akademik süreçlere katılamamasından ve çokkültürlü bir geçmişe sahip öğrencilere öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerin ve toplumun göstermiş olduğu önyargılı ve ayırıcı davranışlardan kaynaklandığı görülmektedir (Eldering, 1996; Kang, 2010; Oikonomidoy, 2011). Bu doğrultuda merkezîyetçi anlayışla hazırlanan mevcut öğretim programlarının baskın kültürü esas aldığı ve diğer kültürleri bu bakış açısından gördüğü belirtilmektedir (Çiftçi ve Aydın, 2014). Buna ek olarak, ders kitaplarındaki içerik baskın kültürü öne çıkarırken farklılıkları olan grupları görmezlikten gelmekte ve farklı kültürel öğelere (müzik, dans, önemli bayramlar vb.) programlarda yer verilmemektedir. Ayrıca bu tür programlar nedeniyle farklı geçmişleri olan öğrencilerin bakış açıları, deneyimleri, dil ve din gibi çeşitli özellikleri okul ortamında sıra dışı olarak görülmektedir (Çiftçi ve Aydın, 2014).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili teori ve uygulama alanında az sayıda olmasına rağmen bazı gelişmeler olduğu söylenilebilir. Bu anlamda, Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanmış olan Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporunda “Kültürel çeşitliliğin pozitif değer taşıdığına ilişkin bir farkındalığı eğitim yoluyla destekleme ve bu amaca yönelik olarak müfredat düzenlenmesini ve öğretmen eğitimini geliştirme.” olarak yer almıştır. Gerekli olan yerde geleneksel pedagojiyi, kültürel olarak uygun iletişim yöntemlerinin ve bilgi aktarımının korunmasına ve tam bir kullanımının sağlanmasına yönelik bir bakış açısı ile eğitim sürecine eklememenin” önemine

değ inilmektedir (Devlet Planlama Teş kilatı, 2006, 34-35). Raporda bahsedilenler dikkate alınarak en kısa sürede diğ er ç okkültürlü ÷ lkelerde olduğ u gibi, T÷ rkiye’ de de ç okkültürlü eğ itime yönelik dersler demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili derslerle beraber eğ itim programı kapsamına alınmalıdır (Aydın, 2013). Karşılaş ılan sorunların ç özülebilmesi için, her ne kadar sayıları yetersiz olsa da, T÷ rkiye’ de de ç okkültürlü eğ itim ile ilgili araştırmalara baş lanmıştır. Altaş (2003) tarafından gerç ekleştirilen ve ç okkültürlü din eğ itimini konu alan ç alışma, Başbay ve Bektaş’ ın (2009) yapmış olduğ u ç okkültürlü eğ itim öğ retim ortamının tasarlanmasına yönelik araştırma ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından gerç ekleştirilen ç okkültürlü ölç ek geliştirme ç alışması T÷ rkiye’ de gerç ekleştirilmiş olan araştırmalara ö rnek olarak gösterilebilir. Bu ç alışmalara ek olarak Cırık (2008) tarafından yapılan ve öğ retim programlarında ç okkültürlü eğ itime T÷ rkiye’ de ç ok fazla yer verilmediğ ini savunan ç alışma ile birlikte, Arslan (2009)’ ın yapmış olduğ u ve sonucunda öğ retim programları ile ders kitaplarının ç okkültürlü eğ itim anlayışını yansıtmadığ ını savunduğ u ç alışma, T÷ rkiye’ de gerç ekleştirilmiş olan diğ er ç alışmalardır. Bu ç alışmalara ek olarak Aydın (2013) yapmış olduğ u ç alışmada T÷ rkiye’ nin zengin bir ç eşitliliğ e ve farklı etnik kökenleri olan ö ğ rencilere sahip olduğ unu belirtmiştir.

Dünyanın herhangi bir yerinde olan gelişme veya değ işmenin T÷ rkiye’deki etkisi kabul edilmiş ve buna yönelik gelişmeleri izleyen ve yorumlayıp analiz edebilen ö ğ renciler yetiştirme doç rultusunda hamleler yapılmaya baş lanmıştır. Bu doç rultuda, öğ retim programlarında kazanımlar ve üniteler boyutlarında ç eşitli değ işiklikler yapılarak ç okkültürlü eğ itime yer vermeye ç alışılmaktadır. Bu amaç doç rultusunda, 1998 yılında 7 ve 8. sınıf düzeylerinde Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi uygulamaya konularak insan hakları ve demokrasi kavramları vurgulanmaya ç alışılmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersi öğ retim programları güncellenerek kültürel farklılıklar ve benzerlikler ile ilgili kazanımlar eklenmiştir. 2005 yılında sosyal bilgiler öğ retim programlarına eklenen Küresel Bağlantılar adlı ö ğ renme alanı bunun en somut ö rneğ idir. Bu ö ğ renme alanıyla ilköğ retim ö ğ rencilerinin dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların yaşayışları ve kültürel ö ğ eleri hakkında bilgilendirilmeleri amaçlanmıştır. Ö ğ renme alanı kapsamındaki 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Arkadaşlarım ve Hepimizin Dünyası ile, 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki Dünya ile Ülkelerarası Köprüler üniteleri ç okkültürlü eğ itime geçiş

anlamında olumlu değişikliklerdir. Bu ünitelerde yer verilen “Diğer kültürleri anlama ve kültürlere saygı duyma”, “Küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olma” ve “Dünyanın birbirine bağlantılı bir sistem olduğunu anlama” gibi kazanımlar çokkültürlülük anlamında önemlidir (Açıkalin, 2010). Öğretim programlarının çokkültürlü eğitim açısından güncellenmesi önemlidir. Ancak, sorunların daha hızlı çözülebilmesi için en kısa sürede akademisyenlerin ve öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri alınarak eğitim sisteminde reformların yapılması ve çokkültürlü eğitim programlarının hazırlanması gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013).

Öğretim programları, çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan raporlar ve gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin, bütün eğitim sisteminin her bir öğrencinin kültürel farklılığına değer veren ve koruyan bir yapıya kavuşturulmasıyla gerçekleştirilebileceği söylenilebilir. Çokkültürlü eğitim anlayışı birkaç kazanım veya ünite başlığının anlamlı öğrenmeden ve gerçek hayattan kopuk bir şekilde güncellenmesiyle gerçekleştirilemez. Ayrıca, çokkültürlü bir anlayışın yerleşmesi için sadece farklılıklardan bahsetmek veya farklı öğrenci gruplarını bir araya getirmek yeterli değildir (Banks, 1993b). Eğer çokkültürlü eğitim etkin bir şekilde uygulanacaksa kültürel duyarsızlığa dayalı sosyal hoşgörü yoluyla değil sosyal bütünleşme ve gerçek kültürel etkileşim yoluyla olacaktır (Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitim öğrencileri farklılıklara karşı hoşgörülü olma ve kendi kültürel mirasına sahip çıkma konularında desteklemektedir (Bennett, 1986a). Türkiye’nin de farklılıkları olan nüfusu için çokkültürlü eğitim programları geliştirmeye ihtiyacı vardır. Eğitim sistemi sadece belirli eğitim kurumlarının içerisine sıkıştırılan, dört duvar arasında gerçekleştirilen ve sadece akademik bilgilerin aktarıldığı derslerden ibaret değildir. Eğitim sisteminin, yetiştirdiği bireylerin toplumun etkili ve verimli birer üyesi olabilmeleri ve diğer üyeleriyle uyum içerisinde yaşayabilmeleri için, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanımalarına ve yenilikler katabilmelerine katkı sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Cırık, 2008). Buna ek olarak, eğitim kurumlarında sadece ders içi değil ders dışı etkinliklerin de düzenlenmesi toplumda yer alan bütün bireylerin katılımının sağlanması açısından da önem arz etmektedir. Çiftçi ve Aydın (2014)’a göre

Türkiye’de çokkültürlü eğitim reformunun uygulanabilmesi için öncelikle yasal düzenlemeler yapılmalı, ardından öğretmen yetiştirme programları çokkültürlü hale getirilmeli ve son olarak mevcut öğretim programları çokkültürlü programlar olarak yenilenmelidir.

2.1.4. Sınıf Yönetimi

Okullarda çokkültürlü bir eğitim anlayışının geliştirilmesinde en önemli faktörlerden biri de sınıf yönetiminde öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulmasıdır. Çokkültürlü sınıflarda öğretim yapmak öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir (Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels, 2009). Bu sorunların çözülebilmesi için çokkültürlü sınıfların yönetilmesinde öncelikle her bir bireyin kendi inançları, önyargıları ve varsayımları olan kültürel varlıklar olduğunun kabul edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003). Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına çokkültürlü sınıfların yönetilmesine yönelik bilgi alt yapısını verebilmelidir (Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels, 2009).

Sınıf yönetimi kavramı, öğrencin tutumlarını, ihtiyaçları ve karakterleri ile ilgili farkındalıklarını, sosyal etkileşimlerini, öğrenme ve değerlendirmelerini içeren sınıf içerisindeki çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin gösterdikleri çaba olarak tanımlanmaktadır (Gordon, 2001; Martin, Yin ve Baldwin, 1997; Wragg, 1995). Rose (1979) ise kavramı öğretim ve öğrenmenin meydana geldiği çevrenin oluşturulması ve sürdürülmesi için gerekli işlemler olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi fiziksel ortamı düzenleme, sınıftaki süreçleri oluşturma ve sürdürme, öğrenci davranışlarını gözleme, olumsuz davranışları ele alma, öğrencilere çalışma sorumluluğu verme ve öğrencilerin konuya odaklandıkları dersler işleyebilme gibi birçok unsuru kapsayan bir kavramdır (Martin ve Norwich, 1991). Jones (1996) ise sınıf yönetiminin kapsamında beş temel özelliğin olduğunu vurgulamıştır:

1. Sınıf yönetimi ve öğrencilerin psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik mevcut araştırma ve teorileri anlama.

2. Öğretmen ile öğrenci arasında ve öğrencilerin akranları ile aralarında olumlu ilişkiler yaratma.
3. Bireysel olarak öğrencilerin ve bir grup olarak sınıfın akademik ihtiyaçlarına cevap veren ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim yöntemlerini kullanma.
4. Israrcı ve ciddi davranış problemleri gösteren öğrencilere yardım etmek için organizasyon ve grup yönetimi yöntemlerini kullanma.
5. Öğrencileri kendi olumsuz davranışlarını incelemeye ve düzeltmeye yönlendiren çeşitli rehberlik yöntemlerini kullanabilme becerisine sahip olma.

Belirtilen temel özellikler dikkate alındığında etkin sınıf yönetiminin öğretmenler için oldukça kapsamlı bir beceri olduğu görülmektedir. Gibbes (2004) de sınıf yönetiminin temelde sınıftaki ilişkileri içeren bilgilere dayalı zihinsel bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında, sınıf yönetiminin öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile de ilgili olduğu belirtilmektedir (Henson, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bu nedenle, sınıf yönetiminin etkin olarak gerçekleştirilmesi hem öğretmene hem de öğrenciye önemli katkılar sağlamaktadır. Etkin sınıf yönetimi öğrencinin öğrenme etkinliklerine odaklanmasına yardımcı olurken, onların olumsuz davranışlarını azaltır (Wang, Haertel ve Walberg, 1997). Bunun yanında, sınıf yönetimi yoluyla etkin öğrenme ortamı oluşturan öğretmenlerin sınıflarını güç ve disiplin yoluyla yönetmeye çalışan öğretmenlerden daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Campbell, Evans ve Neill, 1991).

Birçok araştırmanın konusu olan sınıf yönetimi hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için en yaygın endişe kaynaklarından (Gee, 2001; Smith, 2000). Veenman (1984) mesleğe yeni başlayan birçok öğretmenin sınıf yönetimini en ciddi zorluk olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen deneyimlerini başarısız olarak niteleyen çoğu öğretmen adayı aslında çoğunlukla sınıf yönetimi konusundaki hazırlıksızlıklarından ve deneyimsizliklerinden şikâyet etmektedir (Britt, 1997). Brophy ve Evertson (1976) sınıf yönetimi becerilerini önemli ve temel olarak nitelemiş ve bu becerileri eksik olan öğretmen adaylarının muhtemelen çok az şey başarabileceklerini

ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, sınıftaki öğrenci davranışlarını yönetmekle ilgili sorunların çözümünü teorik anlamda sınıf yönetimi derslerinde ararlarken uygulama anlamında tecrübeli öğretmenlerin rehberliği önemlidir. Sınıf yönetimi ile ilgili sorunların devam etmesi bazen öğretmen adayının veya öğretmenin öğretim mesleğini bırakmasıyla sonuçlanabilmektedir (Taylor, Dale ve Brimer, 1971). Bu yüzden, öğretmen yetiştirme programlarında verilen dersler yoluyla etkin sınıf yönetiminin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinin değiştirebilmesi oldukça önemlidir (Hollingsworth, 1989).

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine sınıf yönetimi ile ilgili belirli tutumlara sahip olarak başlamaktadır. Sahip olunan tutumlar Glickman ve Tamashiro (1980) tarafından üç ana kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler öğretmenlerin öğrenci davranışlarını tamamen kontrol altına almak istedikleri müdahaleci yaklaşımdan başlayıp, öğrenci davranışlarındaki sorumluluğu tamamen öğrencilere bırakan müdahaleci olmayan davranışa doğru ilerleyen bir süreci içermektedir. Wolfgang ve Glickman (1995)'a göre öğretmen adayları farklı koşullarda farklı kategorileri benimseyebilirler ancak bu kategorilerden bir tanesinin diğerlerinden daha sık kullanılma ihtimali fazladır.

Öğretmen kontrolünün az olduğu müdahaleci olmayan yaklaşım, öğrencilerin doğuştan gelen ifade etme ihtiyacına sahip olduğu inancına dayalıdır (Sokal, Smith ve Mowat, 2003). Öğrenci merkezli olan bu yaklaşım, her bir öğrencinin çevresini değiştirmek için ne yaptığına odaklanmaktadır. Müdahaleci olmayan bireyler öğrencileri için destekleyici ve kolaylaştırıcı bir çevre hazırlanması gerektiğine inanırlar. Bu kategoride yer alan öğretmenler; eğer bir öğrenci sadece eğitilir, kontrol edilmezse, amacına ulaşmak için iç motivasyonla hareket edecektir düşüncesine sahiptir. Gerçekleştirilen araştırmalar çoğunlukla öğretmen adaylarının bu kategoride yer aldığını ortaya koymaktadır (Martin ve Baldwin, 1993; Swanson, O'Connor ve Cooney, 1990).

Müdahaleci yaklaşım ise öğretmen kontrolünün en üst düzeyde olmasıdır. Bu yaklaşımın odağında çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi vardır (Sokal, Smith ve Mowat, 2003). Bu kategoride yer alan öğretmenler öğrenci davranışının değiştirilmesi için ödül

ve ceza yaklaşımının kullanılması gerektiğine inanırlar. Müdahaleci olmayan yaklaşımın aksine bu kategoriye daha çok tecrübeli öğretmenler girmektedir. Laut (1999) ise bunun aksine yeni başlayan öğretmenlerin bu kategoride daha fazla yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca, bu yaklaşım öğretmen merkezli olup öğretmenlerin kendi öğretim süreçleri hakkında diğerlerinin ne düşündüğü ile ilgilidir (Adams ve Martray, 1981).

İki uç noktada yer alan müdahaleci ve müdahaleci olmayan yaklaşımın ortasında ise etkileşimci yaklaşım yer almaktadır. Bu yaklaşıma sahip olan öğretmenler sınıf içi çatışmaların ortak sorumluluk olarak çözülebileceğine ve sınıf yönetiminin en etkin şekilde bütün katılımcıların tam katılımı sağlandığında gerçekleşeceğine inanırlar. Öğretmenler ve öğrenciler sınıftaki gücü paylaşmalıdır düşüncesi hâkimdir. Ayrıca, etkileşimciler kişinin kendi davranışının sorumluluğunu kabul etmesi gerektiğine inanırlar (Wolfgang ve Glickman, 1995). Bu nedenle öğrencilere daha fazla tercih hakkı tanımak, onlara daha fazla sorumluluk vermek anlamına gelmektedir. Bu üç yaklaşıma göre öğretmenlerin gösterdikleri tutumları içeren sınıflandırma Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili gösterdikleri tutumların sınıflandırılması (Ritter, 2003)

Müdahaleci Yaklaşım	Etkileşimci Yaklaşım	Müdahaleci Olmayan Yaklaşım
Sınıf kontrolü öğretmenin öncelikli sorumluluğudur.	Sınıf kontrolü ile ilgili sorumluluğu öğrenci ve öğretmen paylaşır	Sınıf kontrolü öğrencinin öncelikli sorumluluğudur.
Sınıf içinde uyulacak kuralları öğretmen belirler.	Sınıf içinde uyulacak kuralları bazı öğrencilerin katılımıyla öğretmen belirler.	Sınıf içinde uyulacak kuralları öğrenci belirler.
Asıl odağında davranış vardır.	Başlangıçtaki odağında davranış vardır, devamında düşünce ve duygular gelir.	Asıl odağında düşünceler ve duygular vardır.
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara çok az vurgu yapar.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara orta derecede vurgu yapar.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önemli oranda vurgu yapar.
Davranışı kontrol etmek için öğretmen aceleci davranır.	Öğretmen öğrencilere davranışlarını kontrol etmeleri için biraz zaman verir, ama grubun haklarını korur.	Öğretmen öğrencilere davranışlarını kontrol etmeleri için zaman verir.
Müdahale için ödül, ceza ve maddi ödülleri kullanır.	Müdahale için sınıf toplantılarını kullanır.	Müdahale için sözlü olmayan ipuçlarını ve bireysel konferansları kullanır.

Martin, Yin ve Baldwin (1998) de öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi konusundaki inanç ve tutumların öğretmenler arasında farklılaştığını belirtmişler ve inanç ve tutumların öğretmen davranışı üzerinde önemli rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

doğrultuda, araştırmacılar sınıf yönetimini ders yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere üç boyuttan oluşan çok yönlü bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Ders yönetimi öğretmenlerin öğrencileri çalışırken gözlemlene, sınıf süreçlerini yapılandırma ve öğretim etkinlikleri için gerekli materyalleri sağlama gibi ders sırasında ilgilendikleri görevleri içermektedir. Bu boyut; grup çalışmalarını gözlemlene, materyalleri dağıtma ve günlük etkinlikleri yapılandırma gibi konuları içermektedir (Martin, Yin ve Baldwin, 1998). Bu unsurların sınıf içerisinde yönetilme şekli sınıf ortamını etkilemekte ve dolayısıyla sınıf yönetimi stilini belirlenmektedir. İnsan yönetimi boyutu ise insanların öğrencilerle ilgili birey olarak neye inandıkları ve öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek için ne yaptıkları ile ilgilidir (Martin ve Shoho, 1999). Buna göre öğretmenler, “Öğrencilerinin kim olduklarına ve neye benzediklerine zaman ayırdıklarında, öğrencileri ile birlikte güldüklerinde ve hem arkadaş hem de sorumlu birer yetişkin olarak davranabildiklerinde iyi öğretmendirler” (Weinstein, 2003, 76). Son boyut olan davranış yönetimi, disiplin kavramından “olumsuz davranışa karşı öğretmenin tepki göstermesinden çok olumsuz davranışı önceden planlama yoluyla engelleme üzerine odaklandığı” için ayrılmaktadır (Martin ve Shoho, 1999, 4). Bu boyut; sınıf kuralları koymayı, ödül yapısı oluşturmayı ve öğrenciler için fırsatlar sağlamayı içermektedir. Kounin (1970) tarafından belirtilmiş olan “etkin ve etkin olmayan sınıf yönetimini birbirinden ayıran öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışları göstermeden önce yaptıklarıdır, olumsuz davranış ortaya çıktıktan sonra değil,” ifadesi de davranış yönetimi boyutunun önemini göstermektedir.

Sonuç olarak, sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin en önemli parçalarından biri olduğu ve konu ile ilgili öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik, tutum ve inançların onların öğretim işindeki başarılarını etkileyeceği söylenilebilir. Bu nedenle, sınıf yönetimi konusunda olumlu öz-yeterlik, tutum ve inançların öğretmen adaylığı sürecinde geliştirilmesi önemlidir. Geleceğin öğretmeni olacak öğrencilerin öz-yeterliklerinin düşük olması sınıf yönetiminde otoriter ve aşırı kontrolcü bir yaklaşımı benimsemelerine sebep olabilir (Ashton ve Webb, 1986). Eğer, öğretmen adayları yüksek öz-yeterliğe sahip olurlarsa öğrencileri kontrol etme konusunda daha insancıl

uygulamalar gerçekleştirebilirler (Woolfolk ve Hoy, 1990) ve onlarla daha olumlu ilişkiler kurabilirler (Rich, Lev ve Fischer, 1996).

2.1.5. Empati

Sınıfta kurulan öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, öğretim sürecindeki planlanan etkinliklerden, seçilen materyallere kadar bütün unsurlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu derece önemli olan iletişim sürecinde öne çıkan kavramlardan biri de empatidir. Empati, kavram olarak ortaya çıkışından bugüne kadar farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen günümüzde büyük ölçüde ortak bir tanıma sahiptir (Eisenberg, 1990). Eisenberg, Spinrad ve Sadovsky (2006)'ye göre empati "başka bir bireyin içinde bulunduğu duygusal durum veya koşulu anlama veya kavramadan kaynaklanan duyuşsal bir tepkidir ve diğer insanın hissettiklerine veya belirli bir durumda ne hissetmeleri beklendiğine benzemektedir" (s. 158). Dökmen (1988) ise kavramın tanımını Carl Rogers tarafından yapılan tanımlardan yola çıkarak empatiyi "Danışmanın, kendini danışanın yerine koyarak ve danışanın fenomenolojik dünyasına girerek onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci," (Rogers, 1962, 1970; 1983; akt. Dökmen, 1988) olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre empati, diğer birey ya da nesneyi bilme ve anlama şeklidir (Duan ve Hill, 1996). Buna göre, empati bir kişilik özelliği veya yetenek olarak düşünülebilir ve karşımızdaki insanın iç deneyimlerini bilmek için sembolik olarak kendimizi onun yerine koymak olarak değerlendirilebilir (Ham, 1989). Yapılan tanımlar incelendiğinde kavramın daha çok duygularla ilişkilendirildiği, diğer bireyin duygularını anlayabilmeyi ve benzer bir deneyimi duyuşsal anlamda yaşayabilmeyi içerdiği söylenilebilir. Ancak, bazı araştırmacılar empati kavramının daha doğru anlaşılabilmesi için bilişsel boyutun da tanımlara dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Singhal, 2000).

Duan ve Hill (1996) ile Stephan ve Finlay (1999) bilişsel empati ve duygusal empati olarak iki tür empati olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel empatinin, karşımızdaki bireyin karşılaştığı durumları anlama ve onun bakış açısı ile ilgili daha fazla bilgi edinme ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan duygusal empati ya karşımızdaki insanın

deneyimliyor olduğu duygulara benzer ya da diğer bireyin duygusal tepkilerine karşı gösterilen tepkiyi içeren duygusal bir yanıt olarak tanımlanmıştır (Stephan ve Finlay, 1999). Her iki empati türü de karşımızdaki bireyin bilişsel veya duyuşsal deneyimlerine ortak olmayı gerektirmektedir. Duan ve Hill (1996) bilişsel ve duyuşsal empati ile ilgili süreçlerin birbirinden tamamen ayrı, birlikte veya duruma özgü olup olmadıklarının net bir şekilde söylenemeyeceğini, ancak her iki empati türünün de diğer bireylerin deneyimleri ile ilgili farkındalığı ve karşılıklı etkileşimi kapsadığını belirtmişlerdir. Empati kavramını çokkültürlü öğretim programları açısından değerlendiren Stephan ve Finlay, (1999) ise bu programların bilişsel empatiye vurgu yaptığını ifade etmiştir. Araştırmacı, bunun nedeninin öğrencilerin genellikle farklı gruplarla ilgili bilgi edinmek için bilimsel metinleri kullanmaları, konu ile ilgili video veya film izlemeleri ve diğer grupların değerleri ve davranışları ile ilgili etkinlikler yoluyla bilgi edinmeleri olduğunu belirtmiştir.

Empati konusunda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar kavramı tanımlarken “empatik eğilim” (Duan ve Hill, 1996) veya “eğilime yönelik empati” (Davis ve Cabello, 1989) gibi ifadeler de kullanmışlardır. Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy (2015) empatik eğilim kavramının empatinin duygusal yönünü oluşturduğunu ve kişinin empati gücü ile ilgili potansiyelini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Germain (1999) ise empatik eğilimin farklı kültürlere karşı gösterilen hassasiyeti de kapsayan geniş bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak McAllister ve Irvine (2002), empatik eğilimin farklı ortamlarda çalışan bireyler için istenilen bir nitelik olduğunu belirtmişlerdir.

Empatik eğilim ve empati kurabilme becerileri öğretmenlik mesleği için özel bir öneme sahiptir. Bunun nedeni empatinin sınıf içi iletişim, akademik başarı, motivasyon, derse katılım, devam gibi öğretim sürecinin önemli unsurlarını etkilemesidir. Bilimsel araştırma sonuçları da öğretmenlerin sahip olmaları beklenen empati, saygı, içtenlik gibi özelliklerin öğrenci başarısı, bilişsel edinimler ve gelişim ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aspy, 1975; Miller, 1973). Ayrıca olumlu ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi için de öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri ile empatik ilişkiler kurması gerekmektedir (Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy, 2015). Araştırma bulguları diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle yakın ve olumlu ilişkiler yoluyla gelişen

empati becerilerine sahip olan öğretmenlerin, öğrenme sürecinde ve akademik başarı üzerinde oldukça olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Cooper, 2010). Yüksek empatik eğilime sahip olmak öğretmenler açısından performansı ve iş doyumunu artırması nedeniyle de önemlidir (Yılmaz ve Akyel, 2008). Sonuç olarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri için öncelikle öğrencilerin öğretmenlerini empatik bireyler olarak görmeleri ve onlara sadece bilgi otoritesi gözüyle bakmamaları gerektiği söylenilebilir.

Empati karşımızdaki bireyi daha iyi anlamamıza imkân verdiği için akademik anlamdaki katkılarının yanında farklılıkları olan veya farklı kültürlerden gelen bireylerle ilişkilerimizde önemlidir. Çünkü yüksek empatik eğilime sahip insanlar diğer kültürün bakış açısını daha iyi kavrayabilir (Goleman, 1998). Bu anlamda empatinin bir boyutu olan kültürel empati öne çıkmaktadır. Kültürel empati, dünyayı karşımızdaki bireyin gözlerinden görme, onların duyabileceği gibi duyma ve onların iç dünyalarını hissetme ve deneyimleme olarak tanımlanmaktadır (Ivey, Ivey ve Simek-Morgan, 1993). Sue ve Sue (1990) ise empatinin farklılıkları olan bireyleri anlayabilme ve kabul etme için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu sayede sınıf içindeki önyargılar azaltılırken, karşılıklı hoşgörü ve saygı anlayışı ile farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirilebilir. Wang ve diğerleri (2003) ise kavramı etno-kültürel empati olarak ele almışlar ve farklı kültürleri kabul etme, farklılıkları olan bireylerin deneyim, düşünce ve duygularını anlama ve diğer kültürlerle ilgili farkındalığa sahip olma gibi boyutları olduğunu ifade etmişlerdir. Litvack-Miller, McDougall ve Romney (1997) de etno-kültürel empatiye sahip olmanın düşmanca tutum ve davranışları ortadan kaldırıp grup içi ilişkileri geliştireceğini vurgulamışlardır. Bu durum eğitim-öğretim süreci açısından değerlendirildiğinde yüksek empatik eğilime sahip olan öğretmenlerin öğrencilerini baskı altına almadan, herhangi bir fikri zorla benimsetmeye çalışmadan, farklılıklarıyla birlikte kabul edebileceği söylenilebilir (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005). Banks (1994) ise empati kavramını öğretmen adayları açısından değerlendirmiş ve öğretmen adaylarının farklılıklara ve çokkültürlü eğitime karşı göstermiş oldukları direncin onların diğerlerinin bakış açılarından bakamamalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, dünyaya başkalarının bakış açısından bakabilen öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul eden sınıf ortamları yaratabileceklerini vurgulamıştır.

Gerçekleştirilen araştırmalar da yüksek empati düzeyine sahip bireylerin farklılıklara yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Ladson-Billings, 2009; Taylor, 1998; Winitzky ve Barlow, 1998).

Öğretmenlerin sahip olması gereken önemli özelliklerden biri olan empatik eğilimin öğretmen adaylığı sürecinde öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi hem genel anlamda sınıf içi iletişim ve akademik başarı için hem de özel anlamda çokkültürlü eğitim için gereklidir. Ancak, empati ile ilgili değişiklikler yapılırken kültürel empatinin sadece bir teknik etkinlik olmadığı ve ders kitaplarından çalışılarak öğrenilemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Ridley ve Udipi, 2002). Empati farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında gerçek etkileşim gerçekleştiğinde elde edilebilir ve bunun sonucunda bir taraftan öğretmen öğrenci ilişkileri gelişebilir diğer taraftan ise “bütün” öğrenciler için akademik başarı gerçekleştirilebilir (McAllister ve Irvine, 2002).

Çokkültürlü eğitimin başta Kanada ve Amerika olmak üzere, Avusturalya ve bazı Avrupa ülkelerinde son 70 yıldır uygulanan ve geliştirilmeye çalışılan bir sistem olduğu görülmektedir. Bu süreçte uygulamaların belirli standartlara sahip olabilmesi için çokkültürlü eğitimin boyutları, hedefleri ve ilkeleri belirlenmeye çalışılırken, ortaya konan yaklaşımlar yoluyla uygulayıcılara yol gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından ortaya konulan kuramsal temellere dayalı olarak sınıf yönetimi dersi kapsamında içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.6. İlgili Araştırmalar

2.1.6.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Akın (2016) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını cinsiyet, sınıf, anne baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve farklı kültürden arkadaşına sahip olma değişkenleri açısından incelemiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmada veriler Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu ve anne-baba eğitimi düzeyi, cinsiyet ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmacı, sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ise sosyo-ekonomik düzey düştükçe Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığını, sınıf değişkeni açısından ise üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çok iyi olmadığı vurgulanmıştır.

Erdem-Keklik (2016) ise araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların ölçekten yüksek puan aldıklarını ancak cinsiyet, çalışma alanı, babanın eğitim durumu ve ikamet yeri değişkenleri ile anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte mezun olunan lise türü ve annenin eğitim düzeyi ile anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Turkan, Aydın ve Üner (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arttıkça bilginin yapılandırılmasına olan inançlarının da arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak

araştırmacılar, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ya da bilinçlendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bir başka çalışmada Bulut ve Sarıçam (2016) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının katıldığı araştırmanın verileri Öğretmenlerin okkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ), ok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (KKÖ-40) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve öğretmen adayları karşılaştırıldığında öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanay (2015) araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin okkültürlüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, etnik kimlik, üniversite türü (özel/devlet), bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yoluyla öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırma sonuçları eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin okkültürlüğe ve çokkültürlü eğitime dair olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise okkültürlülüğün çoğunlukla din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre saygı duyarak bir arada yaşamak şeklinde ifade edildiğini, çokkültürlü eğitimin ise farklılıkları kucaklayıcı bir eğitim sistemi veya tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması şeklinde tanımlandığını göstermiştir. Ayrıca katılımcılar çokkültürlü öğretmenin farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olması, farklı etnik kökenli öğrencilere karşı eşit davranması gerektiğini belirtmişlerdir.

Koçak ve Özdemir (2015) öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri Kültürel Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâyâ ait ortalamalarının yüksek olduğu ve kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve yerleşim biriminin ortak etkisinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, demografik değişkenler ve kültürel zekâyâ ait üç boyutun çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğunu ve kültürel zekânın, çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Engin ve Genç (2015) ise gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet ve memleket değişkeni açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bir diğer araştırmada Demircioğlu ve Özdemir (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından incelemişlerdir. Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET) kullanılmıştır. Araştırma bulguları pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını, yaş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre ise anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir.

Bir başka araştırmada Kaya (2014) mevcut öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili farkındalık, bilgi ve yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının katıldığı çalışmada

veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Fenomonolojik bir çalışma olan araştırmada öğrencilerin çokkültürlü eğitimin temel kavramları konusundaki bilgi ve bilinç düzeyleri ile aldıkları lisans eğitiminin çoğulcu düşüncelerine ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak düzeyde olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğrencilerinin öğrencilerin çoğulcu düşüncelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına yardımcı olacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını düşündüklerini göstermiştir.

Yılmaz ve Göçen (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim birimi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken, öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer araştırmada ise Demir ve Başarır (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, çokkültürlü özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve en yüksek puan ortalamasına sahip adayların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, büyükşehirlerde yaşıyor olma değişkenlerinin yeterlik algısını etkileyen önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Ünlü ve Örtgen (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler belirli kod ve temalar altında toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları, tutum düzeylerinin ise hem olumlu hem olumsuz yönde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili doğru bilgiye sahip öğretmen

adaylarının ifadelerinin hoşgörü, zenginlik, barış, endişe ve korku, asimilasyon, çatışma şeklinde oluştuğunu vurgulamışlardır.

Demirsoy (2013) ise sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yönelik yaklaşımlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün ve farklı kültürel grupların bir arada olması olarak tanımladıkları, çokkültürlü eğitimi ise farklı kültürlerin öğretim programlarında yer alması olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Coşkun (2012) araştırmasında İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, ancak tutum düzeylerinin cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyleri, bölüme girilen ÖSS puanı, öğrenim görülen eğitim kurumunun türü ve öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerin niteliği değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Çelik (2011) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği, 3. sınıf öğretmen adaylarının almış oldukları Medya Okuryazarlığı dersinin, öğretmen niteliklerinden biri olan çokkültürlü tutumun geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmanın bulguları bu çalışmanın aksine öğretmen adaylarının ÖÇTÖ'deki maddelere yönelik olumlu tutumlarının da anlamlı derecede azaldığını ortaya koymuştur. Sonuçların yurtdışı ve yurtiçinde gerçekleştirilen birçok çalışmayla çelişmesi, araştırmacı tarafından öncelikle ders dışı değişkenlerin etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma ile benzer şekilde özellikle deney işleminin sürdüğü zaman aralığında artan terör olayları ve basının etkisinin çokkültürlü eğitim tutumunu olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, katılımcıların dönem sonu son-test sürecinde sınav stresi, devamsızlık vb. etmenlerden etkilenmiş olabileceği de göz önünde bulundurulmuştur.

Demir ve Demir (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Erasmus öğrenci değişim programıyla eğitim sürelerinin bir kısmını yurtdışında geçiren öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel atmosfere ilişkin deneyimlerinin tespit edilmesi ve programın evrensel kültürün oluşturulması ve geliştirilmesi açısından katkısının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde dil, yemek kültürü, barınma, ulaşım, boş zaman aktiviteleri, sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları ile etkileşim konularına değinilmiştir. Araştırma sonucunda kendi kültürüyle ilgili farkındalık ve kültürler ve dinler arası diyaloga yönelim temaları belirlenmiş, kültürler arası eğitim ortamları sağlayan Erasmus Değişim Programlarının kültürlerarası iletişim becerilerini iyileştirmeye ve ırkçılığı, yabancı düşmanlığını ve önyargıları azaltmaya katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Bir diğer çalışmada Pehlivan (2016) genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının öğretmenlerin sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada baba öğrenim durumu, baba mesleği, anne öğrenim durumu, anne mesleği, ailenin aylık gelir düzeyi ve ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardı değişkenlerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma verileri Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının baba öğrenim durumu, baba mesleği, anne öğrenim durumu, anne mesleği ve ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına göre değişmediğini ortaya koymuştur. Diğer yandan öğretmen ailelerinin aylık gelir düzeyi açısından anlamlı farklılıkların bulunduğu belirtilmiştir.

Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları başlıklı çalışmada ise Çiftçi (2015) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel ırk kuramına dayalı olarak geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada ele alınan eğitim kademesi, ortaöğretim okul türü, branş, mezun olunan okul türü, cinsiyet, yaş, etnik köken ve anadil

değişkenleri açısından öğretmenlerin kültürel algılarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirtilmiştir.

Marangoz, Aydın ve Adıgüzel (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacıların kendi oluşturdukları ölçek yoluyla verilerin toplandığı araştırmanın bulguları öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada Bulut ve Başbay (2014) cinsiyet, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutum değişkenleri açısından öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre değişim göstermediği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu da belirtmişlerdir.

Başarır, Mediha ve Çetin (2014) ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilerin toplandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi en çok farklı kültürel değerlere uygun eğitim olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Ayrıca, yapılan tanımların ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf kavramlarına odaklandığı ancak yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim gibi unsurların tanımlara dâhil edilmediği ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, katılımcıların çokkültürlü eğitimi “kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma” ve “kültüre duyarlı öğretim yapma” yoluyla uyguladıklarını ve çokkültürlü eğitimin en önemli avantajının öğrencilerde kültürel duyarlılık gelişimi olarak ifade edildiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerekliliği vurgulanmıştır.

Bir başka araştırmada ise Söylemez ve Kaya (2014) Diyarbakır ilindeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin katıldığı araştırmada veriler Çokkültürlü Eğitim Görüş Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Rengi ve Polat (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin hangi özellikleri kültürel farklılık olarak algıladıklarını ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada nicel veriler “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” yoluyla toplanırken, nitel veriler “Öğrencilerinize ilişkin neleri kültürel farklılık olarak düşünmektesiniz?” sorusuna verilen cevaplar yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve kültürel farklılık algıları açısından ise en çok öne çıkan kavramın “dilsel farklılıklar” olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, en az sıklıkla vurgulanan kültürel farklılığın etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Bir diğer çalışmada ise Uyanık (2014) Türkiye’deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Vaka (durum) çalışması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada bir devlet okulu ile bir özel uluslararası okul seçilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanmasında öğretim programları incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki okulda asimilasyon ve sosyal eylem için eğitim yaklaşımlarına uygun herhangi bir kazanım bulunmadığı, programların çoğulculuk, kültürlerarası yetkinlik/yeterlilik ile ilgili ihtiyaçlara cevap verdiği bulgularına ulaşılmıştır. Görüşmelerde elde edilen bulgular ise öğretmen görüşlerinin farklılaştığını ancak genel olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkeleri konusundaki düşüncelerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitim hakkında kavram karmaşası veya yanılığına düştükleri ve bilgi düzeylerinin az olduğu vurgulanmıştır.

Çekin (2013) gerçekleştirdiği araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, görev kademesi, eğitim durumu, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı fark oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili güçlü tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, katılımcıların farklı kültürden gelen öğrencileri önemli gördüklerini ve çokkültürlü bir öğretim ortamı yaratmanın öğretim sürecini daha etkili hale getireceğini vurgulamıştır.

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

Bir başka çalışmada Demirçelik (2012) çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükleri incelemiştir. Nitel desenle gerçekleştirilen araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda okul şartlarının iyileştirilmesi, personel hizmetleri, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanları okul yöneticisi ve öğretmenlerinin karşılaştığı başlıca güçlükler ortaya çıkmıştır. Oluşan temalara dayalı olarak araştırmacı, katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve bu konuda eğitim almayı istediklerini belirtmiştir. Ayrıca, çokkültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı düzeyde etkisi olduğu vurgulanmıştır. Diğer

yandan, katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu düşüncelerinin yanında olumsuz fikirlere de sahip oldukları ifade edilmiştir.

Çokkültürlülük kavramının tanımlanmasını, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortamın tasarlanmasını ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulmasını amaçlayan bir çalışmada ise Başbay ve Bektaş (2009) farklılıkların bulunduğu sınıf ortamlarında çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda karşıt görüşlerin çokkültürlülüğü bütünleşmeye zarar veren bir unsur olarak gördükleri, savunuların ise kültürel zenginliğin korunması ve farklılıkların önemsenmesi konularını vurguladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin özellikle farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında çokkültürlü yeterliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTÖ) Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymayı ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyet, branş, mezun olunan okul, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yer ve önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı değişkenleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,74 olarak bulunmuş ancak kuramsal olarak öngörülen tek boyutluluğun desteklenmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, araştırma bulguları cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun il ya da ilçede olması değişkenleri açılarından çokkültürlülük eğitime bakışlarında farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, analiz sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, bazı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel farklılıklarının bilincinde olmadıkları ve çokkültürlü eğitimin yalnızca etnik farklılıktan kaynaklanan bir eğitim uygulaması olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Esen (2009) gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin farklılıklara yönelik tutumlarını, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılıklar konusunda ne yaptıklarını, mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdiklerini ve kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı araştırma sonucunda farklılıklarla ilgili karşıt görüşlerin olduğu; katılımcıların toplumu tek bir bütün, parçalanmış bir yapı ve renkli bir mozaik gibi farklı kavramlarla tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin tutumları arasında da kayıtsız olma, indirgemeci bir şekilde algılama ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklanma gibi farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, öğretim programlarının bazı öğretmenler tarafından duyarsız, diğerleri tarafından ise kapsayıcı olarak nitelendirildiği belirtilmiştir. Araştırmacı, farklılıklar konusunda öğretmenlerin hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim almadıklarını ve daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır.

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

Bir başka çalışmada Damgacı ve Aydın (2013) eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyarken, akademisyenlerin demografik bilgileri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını ve siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik değişkenleri açısından algıları arasında bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yüksek lisans öğrencilerinin katıldığı araştırmanın verileri “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ve cinsiyete göre ise “siyasi görüş” boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada Polat (2009) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler Çokkültürlü Kişilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından yeterli olduklarını, ancak duygusal denge anlamında çok iyi olmadıklarını göstermiştir. Araştırmacılar, araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir.

Seban ve Uyanık (2016) 1-5. sınıflar için hazırlanmış ilköğretim programında yer alan kazanımları çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Doküman inceleme tekniği yoluyla öğretim programlarının incelendiği araştırma sonuçları toplam kazanımların %2.44’ünün çokkültürlü eğitimin ilkelerini yansıttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmacılar asimilasyon ve sosyal eylem için eğitimi amaçlayan kazanım bulunmadığını belirtmişler ve kazanımların %0.51’inin birleşme/kaynaşma, %0.93’ünün çoğunluk, %0.89’unun kültürlerarası yeterlilik ve %0.67’sinin eleştirel farkındalık için eğitim boyutlarında olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre, araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim ilkelerini yansıtan kazanımların yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir.

Arsal (2015a) gerçekleştirdiği çalışmada Türkiye’de din eğitiminin yasal temellerini ve resmi ilköğretim okullarında uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programının felsefesini, ilkelerini ve hedeflerini laiklik ve çokkültürlülük açılarından incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının, 1739 sayılı Milli Eğitim

Temel Kanununun ve İlköğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının veri kaynağı olarak kullanıldığı çalışma sonucunda öğretim programının çokkültürlü din eğitimi ile ilgili birçok hedef içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmacı programın felsefesi, ilkeleri ve hedefleri ile laiklik ve çokkültürlülük kavramları arasında çelişkiler bulunduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’deki Din ve Ahlak Bilgisi programının farklılıkları olan öğrenciler dikkate alınarak yenilen düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Günay ve Aydın (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalara ait içerik analizi yapmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, 32 adet çalışma ve yayınlanmış 7 kitap incelenmiş ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların on yıl öncesine dayandığını ve veri toplama aracı olarak tutum ölçeklerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada katılımcıların çoğunlukla öğrenci ve akademisyenlerden oluştuğu ve ortalama örneklem büyüklüğünün 101–300 kişi arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar farklı analiz yöntemlerinin kullanılmasını, örneklem sayısının büyütülmesini, yöntem ve uygulama örneklerinin çeşitlendirilmesini önermişlerdir.

Keskin ve Yaman (2014) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Doküman analizi olarak yürütülen araştırmada sosyal bilgiler programı ve ders kitapları incelenmiştir. Araştırma bulguları sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığını ortaya koymuştur.

Acar ve Gürol (2015) ise gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamışlardır. Alanyazın taramasına dayalı çalışmada öğretmenlerin kültürel yeterlikleri üç boyutta ele alınmış ve eleştirel çokkültürlü eğitim teorisi, eleştirel teori ve eleştirel ırk teorisi başlıkları oluşturulmuştur.

2.1.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Brady (2014) alışmasında çokkültürlü eğitimin öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmenlerin okkültürlü Tutum Ölçeği ile nicel verilerin toplandığı araştırmada, nitel veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu tutuma sahip olduklarını fakat farklılıkları olan bireyleri kabul etmekle ilgili gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmacı çokkültürlü eğitim sayesinde öğretmen adaylarının gelecekte farklılıkları olan öğrencilerle etkin bir şekilde çalışabileceklerini belirtmiştir.

Bir başka çalışmada Bodur (2012) okkültürlü eğitim amacıyla tasarlanmış derslerde kültür ve dil farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapmak ile ilgili öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarını araştırmıştır. Nicel verilerin Öğretmenlerin okkültürlü Tutum Ölçeği kullanılarak toplandığı araştırmada, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları daha fazla çokkültürlü eğitim alan öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip olduklarını ve tutumlarını kişisel deneyimlerden çok akademik hazırlığa dayalı olarak geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, okkültürlü eğitim ve İngilizceyi başka bir dili konuşanlara öğretme konularında dersler alan öğretmen adaylarının, kültür ve dil farklılıkları olan öğrencilere yardımcı olma konusunda daha derin bir anlayışa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Estupinan (2010) alışmasında çokkültürlü eğitim ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime hazırbulunuşlukları ile ilgili benzerliklerini ve farklılıklarını ve öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitime hazırlamaya katkıda bulunan faktörleri incelemiştir. Açık uçlu soruların yer aldığı nitel çalışmada veriler öğretmen adayları ve öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının algılarının çokkültürlü eğitimin öğretilmesi ve öğrenilmesi ile ilgili ihtiyaç ve önem konusunda benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacı, katılımcıların verdikleri yanıtla ra göre çokkültürlü eğitim ve öğretmenlik mesleği arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretim sürecine aile ve okul – aile işbirliğinin dâhil edilmesi gerektiği, çokkültürlü eğitim derslerinde gözlem için daha fazla zamana ihtiyaç

duyulduğu ve çokkültürlü eğitim derslerinin artırılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ancak, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda doğru kavramları bilmedikleri vurgulanmıştır.

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

Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları olan öğrencilere yönelik deneyim ve ihtiyaçları ile ilgili tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön-test ve son-test kullanılarak verilerin toplandığı araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının diğer kültürlere yönelik tutum düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma bulguları ön-testte katılımcıların %56'sının çokkültürlü eğitimi tercih ettiklerini son-testte ise bu tercihin %12 azalarak %44'e gerilediğini göstermiştir.

Bir başka çalışmada Barry ve Lechner (1995) öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim ve öğrenme ile ilgili tutum ve farkındalıklarını incelemiştir. Araştırmada katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili 43 ifadeye cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların çoğunun çokkültürlü eğitim ile ilgili konularla ilgili farkındalığa sahip olduklarını ve sınıflarında kültürel farklılıkları olan öğrencilerin bulunmasını beklediklerini ortaya koymuştur. Ancak, araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı sürecinde kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapabilmekle ilgili becerileri ne derece edindikleri konusunda fikir sahibi olmadıklarını göstermiştir. Bu nedenle araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim konusunda hem teorik hem de uygulama içeren bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Capella-Santana (1995) öğretmen adaylarının başlangıçtaki çokkültürlü tutum ve bilgilerinin öğretmen yetiştirme programı sonucunda nasıl değiştiğini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı sürecinde izlendikleri araştırmada iki farklı ölçek ve dört sorunun yer aldığı görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına girişte olumlu tutum ve bilgiye sahip oldukları ve öğretmen yetiştirme programı sürecinde tutumların daha da olumlu hale geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı dil eğitimi ile ilgili derslerin yanı sıra çokkültürlü eğitimi özellikle ele alan derslerin öğretmen adaylarının tutum ve bilgilerinin etkileyen en önemli unsurlar olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer çalışmada Tran, Young ve Di Leila (1994) çokkültürlü eğitim dersinin etnik gruplar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çokkültürlü eğitime giriş dersini alan öğretmen adaylarının katıldığı araştırma verileri kültürel farklılar ile ilgili bir ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Veriler 15 haftalık dönemin ilk ve son haftasında toplanmıştır. Ders içeriği olarak yoğunlaştırılmış kültürel etkinliklerin ve diğer kültürlerle etkileşimin yer aldığı araştırmada ön-test ve son-test arasındaki farklarla ilgili yapılan analizler öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu ortaya koymuştur.

Hadaway (1988) öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarla ilgili deneyimlerini, çokkültürlü eğitim algılarını ve çokkültürlü eğitime katılım ile ilgili istekliliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri Kültürel Farklılıklarla İlgili Farkındalık Envanteri adlı ölçek yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin öğrencilerin hassasiyet ve kültürel farkındalık düzeylerini artırdığı ifade edilmiştir. Yarı-deneysel desenle gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarla ilgili sınırlı deneyime sahip oldukları, ancak çokkültürlü eğitim içeriğinin aktarıldığı derslerin kültürel farklılıklarını ve hassasiyetlerini artırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, müzik dersi ile ilgili çokkültürlü uygulamaların kontrol grubu ve deney grubu arasında çokkültürlü tutum açısından anlamlı farka sebep olduğu vurgulanmıştır.

Benzer bir çalışmada Sia ve Mosher (1994) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim programlarına yönelik ihtiyaçlarını belirlenmeye çalışmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan ölçek yoluyla öğrencilerin kültürel hassasiyet, önyargılar ve çokkültürlü eğitim ile ilgili algıları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi bütün kültürle ilgili bilgi edinme, kültürlere saygı gösterme ve kültürleri kabul etme olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, fen-matematik metotları dersinde özellikle çokkültürlülük konularına dikkat çekilmediğini ancak önceki derslerde öğretmen adaylarının benzer dersler aldığını ifade etmişlerdir. Ön-test ve son-testin uygulandığı araştırma sonucunda kültürel hassasiyet anlamında iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sparks ve Verner (1993) iki farklı çokkültürlü eğitim modelinin (bütünleştirilmiş ve konu odaklı) öğretmen adaylarının bilgi ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ön-test ve son test olarak Çokkültürlü Spor Eğitimi ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili tutumlarının içerik birleştirme yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Ancak, alan deneyimlerinin öğretmen adaylarının çokkültürlü hoşgörü düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilmiştir.

Bir diğer çalışmada Moore ve Reeves-Kazelskis (1992) formal öğretimin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim inançları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test ve son-test uygulamaları yer almış ve öğretmen adaylarına 6 hafta boyunca her biri yaklaşık 1,5 saat süren, çokkültürlü eğitim ile ilgili temel kavramların yer aldığı öğretim yapılmıştır. Araştırma verileri Çokkültürlü Eğitim Kavramları Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dikkatli bir şekilde planlanmış ve uygulanmış formal öğretimin öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili inançlarını anlamlı düzeyde değiştirebileceği vurgulanmıştır.

Bennett, Niggle ve Stage (1990) ise gerçekleştirdikleri araştırmada çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca, araştırma dersi alan öğretmen adaylarının ders öncesi ve sonrasında çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler doğru-yanlış tipi 30 sorunun yer

aldığı çokkültürlü eğitim ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları ders sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik bilgilerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu ortaya koymuştur.

Cole ve Zhou (2014), Banks'e ait çokkültürlü eğitimin boyutlarını kullanarak farklılıklarla ilgili deneyimlerin dersleri ne derece eklendiğini boylamsal olarak araştırmışlardır. Araştırma üç yıl boyunca devam etmiştir. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim ile ilgili derslere ve farklılıklar ile ilgili etkinliklere katılım arttıkça öğrencilerin çokkültürlülüğe bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar ayrıca Banks tarafından ortaya konan beş boyutlu yaklaşımın oldukça kullanışlı bir çerçeve sağladığını ifade etmişlerdir.

Weigand (2005) çokkültürlü eğitim ve deneyimler ile çokkültürlü yeterlik ve ırksal kimlik kavramları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, çokkültürlülüğe yönelik becerilerin belirlenmesi amacıyla, 1. sınıf öğrencilerinin programlarına çokkültürlü eğitimin ne derece dâhil edildiği araştırılmıştır. Araştırmada veriler dört farklı ölçek yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılıklarla ilgili bir veya daha fazla ders alan katılımcıların hiç ders almayan katılımcılara göre çokkültürlü yeterlik anlamında anlamlı düzeyde yüksek puana sahip oldukları ortaya konulmuştur. Aynı araştırma farklılıklarla ilgili zorunlu veya seçmeli ders almış olan katılımcılar arasında anlamlı farkın olmadığını vurgulamıştır.

Benzer bir çalışmada Parker, Moore ve Neimeyer (1998) ırk ve kimlik konularını içeren çokkültürlü eğitim uygulamalarının etkilerini araştırmıştır. Araştırmada kontrol ve deney grupları yer almış ve deney grubuna 15 hafta süreyle eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcılara ise çokkültürlü içerik sunulmamıştır. Verilerin Beyaz Irk Bilinç Gelişim Ölçeği yoluyla toplandığı araştırmanın bulguları; deney grubunda ırk ile ilgili bilinçlilik ve ırklar arası iletişim konularında anlamlı artış olduğunu, kontrol grubundan elde edilen verilerde ise bir değişim olmadığını ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada Gürsoy ve Akyniyazov (2016) bir okul dışı etkinliğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitim öz-yeterliklerini ve tutumlarını nasıl farklılaştırdığını incelemişlerdir. 29 farklı ülke ve kültürlerden öğretmenlerin katıldığı araştırmada veriler Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ve öz-yeterliklerinin ülkeler arasında farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin kültürlerini tanımak için gerçekleştirilen aile ziyaretleri anlamında ülkeler arasında anlamlı farkların olduğunu ifade etmişlerdir.

Ağırdağ, Merry ve Van Houtte (2014) ise Belçika'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü içerik birleştirme ile ilgili anlayışları incelemişlerdir. Araştırmaya 68 farklı okuldan öğretmen katılmış ve bu öğretmenlerin 26'sı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim denildiğinde öğretmenlerin çoğunlukla dini farklılıklara odaklandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, çokkültürlü eğitimde daha çok katkısız ve ekleyici yaklaşımların kullanıldığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacılar Belçikalı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili anlayışlarının içerik birleştirme boyutuyla sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen analizler etnik azınlık durumunda olan öğretmenlerin içerik birleştirmeyi diğer öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini göstermiştir.

Wells (2011) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim, kültürel etkileşime dayalı öğretim ve dönüşümsel öğrenme konularındaki algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri çokkültürlülük ve farklılık içeriğine sahip olan derslerin incelenmesi ile elde edilmiştir. Ayrıca, 7 katılımcı ile çokkültürlü eğitim odaklı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim ile ilgili bir dersin dönüşümsel öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini göstermiştir. Ayrıca, analiz sonuçları katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili algı ve tutumlarında çokkültürlü eğitim dersine katıldıktan sonra değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur.

Wang (2004) Tayvan'daki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada veriler çokkültürlü tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu görüşe sahip olduklarını ve eğitim düzeyinin çokkültürlü eğitim tutumu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Saulter (1996) gerçekleştirdiği araştırmada ırksal kimlik, kültür, cinsiyet ve ırk ile sınıfta kullanılan çokkültürlü eğitim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Irksal Kimlik Tutum Ölçeği, Beyaz Irk Kimlik Tutum Ölçeği, Çokkültürlü Uygulamalar Ölçeği ve Robinson Kültür, Cinsiyet ve Irk Envanteri kullanılarak verilerin toplandığı araştırma sonucunda ırksal kimlik, çokkültürlü eğitim ve sınıf uygulamaları arasında olumlu yönde ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Brown, Parham ve Yonker (1996) çokkültürlü eğitimin ırk kimliği ile ilgili tutumlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 16 hafta süren araştırmada veriler Beyaz Irk Kimlik Tutumları (WRIAS) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin ırk kimliği ile ilgili tutumları etkilediğini ve ırk kimliğinin cinsiyet tarafından da etkilendiğini ortaya koymuştur.

Bir diğer araştırmada Lawson-Davenport (2014) Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Kültürel Farkındalık Envanteri kullanılarak katılımcıların çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri ile kültürel farkındalıkları arasındaki ilişki incelemiştir. Akademisyenlerin katıldığı araştırma sonucunda kültürel farkındalık ve çokkültürlü öz-yeterlik arasında olumlu ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulguları çalışmaya katılan 324 öğretim elemanının %30'unun çokkültürlü, %23'ünün hoşgörülü, %27'sinin asimilasyona dönük bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen ve katılımcıların en az bir çokkültürlü eğitim dersi aldığı araştırma sonuçları derslerin bireylerin görüşlerini değiştirmede yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Arsal (2015b) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yer alan iki farklı niversitenin ğretmen yetiştirme programlarında sunulan eğitim bilimleri derslerini çokkültürlü eğitim açısından incelemiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla 10 öğretmenden verilerin toplandığı çalışmada ğretim metotları, kazanımlar, içerik ve etkinlikler konularında sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye ve ABD ğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim açısından derslerin kazanım, içerik, ğretim süreci ve değerlendirme metotları yönüyle farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölüm, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların adaptasyonu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırma modeli

Gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların demografik bilgileri ve devam ettikleri grupların önceden bilinmesi nedeniyle araştırma esnasında araştırmacı tarafından değiştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının organizasyonu içinde rastgele örneklemin gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda, çokkültürlü eğitim uygulamasının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (quasi-experimental design) kullanılmıştır.

Sınıf yönetimi dersi içerisinde çokkültürlü eğitim etkinliklerinin yapıldığı sınıf deney grubunu, sınıf yönetimi dersinin geleneksel olarak işlendiği grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Gruplar, Büyüköztürk (2010) tarafından belirtilen araştırmada bazı verilere dayalı olarak birbirine görece en çok benzeyen mevcut gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir, ifadesine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf yönetimi dersini alan üç şubedeki öğrenciler cinsiyet ve doğum yeri (bölge ve yerleşim türü) olarak karşılaştırılmış, ardından birbirine yakın oldukları tespit edilen iki gruptan biri rastgele deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın son aşamasını ise elde edilen verilerin yorumlanması oluşturmuştur.

Tablo 3.1. Araştırma deseni

Grup	Ön-test	Uygulama / İşlem	Son-test
Deney (N = 26)	ÇYÖ*, SYTİE**	Çokkültürlü Eğitim Uygulaması	ÇYÖ, SYTİE
Kontrol (N = 26)	ÇYÖ, SYTİE	---	ÇYÖ, SYTİE

*ÇYÖ: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği

**SYTİE: Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri

Araştırmada kullanılmış olan desen Tablo 3.1.'de sunulmuştur. Bu desende, öncelikle her iki gruba ön-test aşamasında Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri uygulanmıştır. İkinci aşamada, deney grubunda etkisi incelenen çokkültürlü eğitim uygulaması 10 haftalık süreçte gerçekleştirilirken, kontrol grubunda dersler sadece sınıf yönetimi dersi içeriği uygulanarak sürdürülmüştür. Son aşamada ise, her iki gruba tekrar Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri son-test olarak uygulanmış ve araştırma süreci sonlandırılmıştır.

Bir araştırmada, amaca uygun yöntem ve desenin belirlenmesi cevaplanması hedeflenen problemlerin sonuca ulaştırılmasında önemlidir (Karasar, 2012). Bu doğrultuda araştırmanın nicel ya da nitel oluşuna göre farklı desenler belirlenebilir. Nicel araştırmalarda kullanılan deneysel desenler, çeşitli değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Deneysel desenlerde bağımsız değişken manipüle edilir, iç geçerliğin korunması için istenmeyen dışsal değişken kontrol altına alınır ve bağımlı değişken üzerinde ölçme yapılır (Büyüköztürk, 2001). Gerçek deneysel desenler, bilimsel araştırmalar için öncelikli olmasına rağmen, sosyal bilimlerde ve özellikle eğitim bilimleri alanında grupların oluşturulmasında katılımcıların rastgele atanması veya grupların araştırmaya göre oluşturulması bazı etik ve pratik nedenlerden dolayı mümkün değildir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Bu nedenle, yarı deneysel desenlerin kullanılması tercih edilmektedir. Yarı deneysel desenler, bir hipotezin test edilmesi, kontrol gruplarının ve ön-testlerin varlığı ve bir uygulamanın yokluğunda ne olabileceği gibi yönleriyle diğer deneysel desenlerle benzer özellikler taşımaktadır (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Bu tür desenler, gerçek deneysel desenlerden örneklemin rastgele atama ile oluşturulmaması ve kontrol ile deney gruplarının

belirlenmesinde denkliğinin sağlanması noktasında dışarıdan müdahalede bulunulması yönleriyle ayrılmaktadır (Çepni, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2006). Yarı deneysel desenlere eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulmaktadır. Çoğu durumda, katılımcılar araştırmanın farkında olmadıkları için ve sınıflar olduğu gibi kullanıldığından dış etkilerin en aza indirgenmiş olması bu tür araştırmaların güçlü yönlerindedir (Hsiao ve Chang, 2003). Yarı deneysel yöntemde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız olarak karar verilir ve ön test her iki gruba da uygulanır. Daha sonra deneysel müdahale deney grubunda gerçekleştirilirken, kontrol grubu üzerinde bir müdahale yapılmaz. Son aşamada ise, son testin her iki gruba uygulanması ile araştırmanın nicel verileri toplanır (Ekiz, 2003).

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 83 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu düzeyde yer alan 3 farklı şube içerisinden, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde grupların denkliğini sağlamak amacıyla, çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler, cinsiyetleri ve doğum yerleri (bölge ve yerleşim türü) dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, gruplar, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde yer alan 3 farklı şube içerisinden rastgele belirlenmiştir. Ayrıca, gruplardaki cinsiyet dağılımlarının denk olup olmadığı betimsel analizler yoluyla kontrol edilmiştir. Gruplarda yer alan katılımcılara ait cinsiyet bilgileri Tablo 3.2.'de sunulmuştur. Seçilen iki farklı grubun bağımlı değişken bakımından eş değerliğinin sağlanması için bu tür bir eşleştirme yapılmıştır. Araştırmaya iki şubeden deney ve kontrol gruplarını oluşturan 26'şar öğrenci olmak üzere toplam 52 öğrenci katılmıştır.

Tablo 3.2. Katılımcıların gruplara göre dağılımı

Sınıf	Öğrenci Sayısı		Yöntem	Kod
	Kız	Erkek		
3 / A Sınıfı	17	9	İçerik Birleştirme Boyutu (Sınıf Yönetimi Dersi ve Çokkültürlü Eğitim Uygulaması)	Deney Grubu
3 / B Sınıfı	18	8	Sınıf Yönetimi Dersi	Kontrol Grubu
Toplam	35	17		

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 36'sı kız, 17'si ise erkektir. Grupların seçilmesinde katılımcıların öğretmen adaylığı sürecinde bazı temel formasyon derslerini tamamlamış olmaları nedeniyle 3. sınıf düzeyi tercih edilmiştir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin dersi ilk kez alıyor olmalarına ve benzer yaş grubunda olmalarına dikkat edilmiştir. Dersi tekrar alan veya bir alt sınıfta olup üstten alan öğrenciler araştırma grubundan çıkarılmıştır.

Nitel verilerin toplanması için, örneklem belirlenirken genellikle amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Ayrıca, nicel araştırmaların aksine örneklem tercihi sürecinde katılımcı sayısının fazlalığı değil, konu hakkında daha fazla veri toplanabileceği düşünülen grup önemlidir (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda, nitel verilerin toplanması için yapılacak olan görüşmeler, deney grubunu oluşturan 26 öğrenci içerisinde Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test sonuçlarına göre en yüksek puan alan 5 öğrenci ve en düşük puan alan 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi, öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü olduklarına dair onam formu imzalatılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşaması Sınıf Yönetimi dersi içerisinde deney grubuna uygulanacak olan Çokkültürlü Eğitim Uygulaması ile gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Grupların Denkliklerinin Sağlanması

Grupların belirlenmesinden sonra, denkleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, gruplar akademik başarı, çokkültürlü yeterlik ölçeği (tutum ve öz-yeterlik) ön-test puanları, cinsiyet ve demografik özellikler açısından eşleştirilmiştir. Öncelikle, çalışma öncesinde katılımcıların tüm derslerdeki genel akademik not ortalamaları karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 3.3.). Üç farklı grupta yer alan öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları ile ilgili betimsel istatistik analizleri gerçekleştirildikten sonra, bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve aralarında başarı açısından anlamlı fark bulunmayan iki şube seçilmiştir. Çokkültürlü eğitim uygulamasına başlanmadan önce, iki farklı şubedeki öğretmen adayları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Analiz sürecinin ilk aşamasında toplanan verilerin parametrik testlere uygunluğunu tespit etmek için betimsel istatistik değerleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normal dağılım varsayımı incelenmiştir.

Tablo 3.3. Gruplara ait genel akademik not ortalamaları ile ilgili bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	26	2,65	0,32	-0,91	0,37
Kontrol	26	2,72	0,20		

Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X}=2,72$, $SS=0,20$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=2,65$, $SS=0,32$) arasında genel akademik ortalamalar açısından çalışma öncesinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır; $t(50)=-0,91$, $p = 0,32$. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi açısından denk olduğu söylenebilir.

Her iki gruba uygulanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test verileri doğrultusunda çalışma öncesinde, grupların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik açısından homojen olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Grupların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik ön testleri bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup Adı	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	26	61,73	4,85	0,60	0,55
Kontrol	26	60,77	6,51		

Analiz sonuçları deney grubu ($\bar{X}=61,73$, $SS=4,85$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=60,77$, $SS=6,51$) arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından çalışma öncesinde anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır; $t(50)=0,60$, $p = 0,55$. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik düzeylerinin uygulama öncesinde denk olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları, çalışma öncesinde grupların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik yönünden homojen olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, gruplar Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları olan deneyim, tutum ve yeterlik açısından da denkleştirilmiştir. Denkleştirme sürecinde, bağımsız gruplar t-testi kullanılarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Gruplara uygulanmış olan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test verileri doğrultusunda çalışma öncesinde, grupların çokkültürlü deneyim açısından homojen olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Grupların çokkültürlü deneyim alt-boyutuna ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	26	13,04	3,29	0,64	0,53
Kontrol	26	13,65	3,63		

Tablo 3.5. incelendiğinde deney grubu ($\bar{X}=13,04$, $SS=3,29$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=13,65$, $SS=3,63$) arasında, çokkültürlü deneyim boyutu açısından çalışma öncesinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir; $t(50)=0,64$, $p = 0,53$.

Son olarak, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test verileri doğrultusunda çalışma öncesinde, grupların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik bakımından homojenlik olup olmadığının belirlenmesi için Bağımsız Gruplar t Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Grupların çokkültürlü tutum ve yeterlik alt-boyutuna ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup Adı	Boyut	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	Tutum	26	12,46	2,21	0,84	0,40
Kontrol		26	13,00	2,40		
Deney	Yeterlik	26	48,30	4,50	0,30	0,76
Kontrol		26	48,73	5,56		

Bulgular, tutum alt boyutunda deney grubu ($\bar{X}=12,46$, $SS=2,21$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=13,00$, $SS=2,40$) arasında çalışma öncesinde, anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır; $t(50)=0,84$, $p = 0,40$. Benzer şekilde, yeterlik alt-boyutunda da deney grubu ($\bar{X}=48,30$, $SS=4,50$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=48,73$, $SS=5,56$) arasında çalışma öncesinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır; $t(50)=0,30$, $p = 0,76$.

Ayrıca, grupların denkliği açısından sınıf yönetimi dersi her iki grupta da araştırmacı tarafından işlenmiştir. Sınıfların fiziksel ortam denklikleri ise her iki grup için aynı teknolojik imkânlarla sahip sınıfların belirlenmesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2.2. Demografik Özellikler Açısından Grupların Karşılaştırılması

Araştırma gerçekleştirilmeden önce, deney ve kontrol grupları doğdukları yer ve geldikleri bölgeler bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma öncesinde, gerçekleştirilen ön-teste demografik verilerin toplanabilmesi amacıyla katılımcıların doğdukları ve yaşadıkları yerle ilgili maddeler eklenmiştir. Bu doğrultuda betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.7. ve 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Grupların doğdukları yer özellikleri bakımından karşılaştırılması

Gruplar	Cinsiyet		Doğum Yeri			
	Kız	Erkek	Köy-Kasaba	İlçe	İl	Büyükşehir
Deney	17	9	7	6	6	7
Kontrol	18	8	7	7	7	5

Tablo 3.8. Grupların geldikleri bölgeler bakımından karşılaştırılması

Grup	Akdeniz	Güneydoğu	İç	Marmara	Doğu	Ege	Karadeniz
		Anadolu	Anadolu		Anadolu		
Deney	6	5	4	6	0	1	4
Kontrol	2	4	4	2	3	1	10

Betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki gruptaki katılımcıların doğum yeri özellikleri ve doğdukları bölge anlamında oldukça benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlik ile ilgili verilerin toplanması için Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ) kullanılmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının belirlenmesi için Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Savran (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ve empatik eğilimlerinin belirlenebilmesi için de Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Çokkültürlü Eğitim Uygulaması ile ilgili katılımcı görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan Görüşme Formundan yararlanılmıştır.

3.3.1. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (Multicultural Efficacy Scale - MES), Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiştir. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği bu kavramın yanında, çokkültürlü öğretmen eğitiminin kültürlerarası deneyim boyutları, azınlık grubu bilgisi, farklılıklarla ilgili tutum ve çokkültürlü ortamlarda öğretim becerileri bilgisinin ölçülebilmesi için bir araç olarak geliştirilmiştir (Guyton ve Wesche, 2005). Ölçeğin birden fazla boyuta sahip olması ve aynı zamanda üç farklı yapıyı ölçebiliyor olması ölçek seçiminde önemli bir ölçüt olmuştur. Ayrıca, Guyton ve Wesche (2005) tarafında da ifade edildiği gibi MES'nin özellikle öğretmen adaylarında çokkültürlü eğitim sonucundan ortaya çıkan değişimleri ölçmede kullanılması, çokkültürlü eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerine işaret etmesi, farklı öğrenci grupları ile ilgili öğretmen başarısını tahmin edebilme gücü ve çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile ilgili teşhisleri öğretmen eğitimi ihtiyacı türlerinde gösterebilmesi, ölçeği bu araştırma için uygun hale getirmiştir. Diğer yandan, ölçeğin bu güne kadar çokkültürlü eğitim alanında öğretmen adaylarının tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla dünyada birçok araştırmacı tarafından kullanılmış olması ve farklı kültürlerle uygunluğu bu araştırma için seçilmesinde önemli olmuştur (Benton-Borghesi ve Chang, 2012; Lawson-Davenport, 2014; Mitchell, 2009; Nadelson ve diğerleri, 2012; Roh, 2015; Siwatu, Polydore ve Starker, 2009; Spinthourakis, Aktan ve Korhonen, 2010). Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek daha önce sadece Başarır (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada orijinal formu ile kullanılmıştır.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin orijinal formu 4'lü Likert tipi 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 7 tanesi deneyim, 7 tanesi tutum, 20 tanesi ise çokkültürlü yeterlik alt-boyutunda bulunmaktadır. En son bölümde yer alan bir madde katılımcıların çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanma süreci tamamlandıktan sonra kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmış, ardından yapı geçerliği ve güvenirlik için madde analizleri

tamamlanmıştır. Uyarlama sürecinin son aşamalarını ise, gerçekleştirilen açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri oluşturmuştur. Analiz sonuçları doğrultusunda, boyutlardaki maddelerin yeniden belirlenmesi ile ölçeğin Türkçeye uyarlanması tamamlanmıştır.

3.3.1.1. Dilsel eşdeğerlilik

Araştırmada kullanılan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği, öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi için Amerika Birleşik Devletlerindeki bir üniversitede görev yapmakta olan iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Elde edilen iki farklı çeviri araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiş ve tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan form Türkiye'deki bir üniversite görev yapan iki yabancı dil (İngilizce) okutmanına gönderilmiş ve ölçek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak İngilizceye çevrilen formdaki maddeler ile orijinal ölçek maddeleri dilbilgisi, anlam ve kelime açılarından farklı iki uzmana incelenmiştir. Her iki formun birbirine benzediği ile ilgili ortak görüş alınmış ve ölçeğin son hali ortaya çıkarılmıştır.

Çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra, dilsel eşdeğerliliğin istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, öncelikle iki dilli grup deseni benimsenmiş ve ölçek Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıflarına devam etmekte olan 65 öğretmen adayına uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik için korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formu ($\bar{x}= 2,98$, $ss= ,36$) ile orijinal formu ($\bar{x}= 2,98$, $ss= ,34$) arasında üst düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r= ,96$, $p< 0,01$) olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinin başarılı biçimde tamamlandığı ve her iki dilde yer alan maddeler arasında dilsel eşdeğerliğin gerçekleştirilmiş olduğu söylenilebilir.

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunun dilsel geçerliği çalışmasında kaynak ve hedef dildeki maddeler arasındaki ilişkiler, her bir madde için Spearman'ın rho katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Field (2009) tarafından da belirtildiği gibi toplanan sürekli değişken veri normal dağılım göstermediğinde veya sıralı ya da oranlı veri

kullanıldığında Spearman rho korelasyon katsayısı kullanılabilir. İki forma ait maddelerin ilişki düzeyleri Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Türkçe ve İngilizce formlardaki maddeler arası ilişki düzeyleri

Maddeler	rho
Madde 1	0,95*
Madde 2	0,97*
Madde 3	0,94*
Madde 4	0,86*
Madde 5	0,95*
Madde 6	0,91*
Madde 7	0,91*
Madde 8	0,75*
Madde 9	0,70*
Madde 10	0,81*
Madde 11	0,85*
Madde 12	0,66*
Madde 13	0,82*
Madde 14	0,77*
Madde 15	0,98*
Madde 16	0,85*
Madde 17	0,87*
Madde 18	0,85*
Madde 19	0,93*
Madde 20	0,81*
Madde 21	0,88*
Madde 22	0,54*
Madde 23	0,71*
Madde 24	0,86*
Madde 25	0,76*
Madde 26	0,64*
Madde 27	0,76*
Madde 28	0,82*
Madde 29	0,87*
Madde 30	0,83*
Madde 31	0,86*
Madde 32	0,77*
Madde 33	0,87*

Madde 34	0,71*
Madde 35	0,74*
*p < 0,01	

Tablo 3.9.'da da görüldüğü gibi ölçekte yer alan bütün maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarda 0,01 düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. ,10 ve ,29 arasındaki ilişki düzeyleri düşük; ,30 ve ,49 arası orta ve ,50'den büyük korelasyon katsayısı üst düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2013). Buna göre, maddeler arasındaki doğrusal yöndeki bu ilişkilere dayalı olarak, ölçeğin orijinali ile çevrilmiş formunun birbirine yüksek düzeyde benzediği söylenilebilir.

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında dilsel eşdeğerlik olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.10.'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği dilsel eşdeğerlik sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları

Alt-Boyut	N	Türkçe Form		İngilizce Form		Sd	t	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Çokkültürlü Tutum	65	21,57	3,03	21,20	3,06	64	1,94	,057
Çokkültürlü Yeterlik	65	62,68	7,48	62,75	8,03	64	0,23	,820
Toplam	65	102,02	11,97	101,85	12,63	64	0,39	,700

p<0,05

Tablo 3.10. incelendiğinde çokkültürlü tutum açısından Türkçe ve İngilizce ölçek formları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($t(64)=1,94$, $p<0,05$) bulunmadığı görülmektedir. Katılımcıların, çokkültürlü yeterlik arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t(64)=0,23$, $p<0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğretmen adaylarına ait toplam çokkültürlü tutum ve yeterlik puanları incelendiğinde Türkçe ve İngilizce ölçek formları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t(64)=0,39$, $p<0,05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel anlamda eşdeğer oldukları söylenilebilir.

3.3.1.2. Yapı geçerliği ve güvenilirlik

Dilsel eşdeğerlik sürecinde toplanan veriler, yapı geçerliği için Oğuzlar (2003) tarafından belirtilen veri ön işleme yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Oğuzlar (2003), dört farklı veri ön işleme tekniği olduğunu belirtmiştir. Bunlar veri temizleme, veri birleştirme, veri dönüştürme, veri indirgeme olarak sıralanmıştır. Araştırmada, veri ön işleme amacıyla veriye ait matrislerdeki boş değerler frekans tablolarıyla incelendikten sonra maddelere ait hiçbir tabloda %3'den daha fazla boş değer olmadığı görülmüştür. Bundan sonra, verilerin içindeki gürültülü değerler belirlenmiş ve bu değerler yeniden düzenlenmiştir.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin uyarlama sürecinde elde edilen verilerin yapı geçerliği çalışmaları için yeterli olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla, Cronbach α iç tutarlık düzeyi hesaplanmıştır. Madde analizi için madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri kontrol edilmiş ve sonra faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Öncelikle, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0,87 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt-boyutları için gerçekleştirilen analizler ise deneyim alt-boyutunun 0,70, tutum alt-boyutunun 0,71 ve yeterlik alt-boyutunun 0,75 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra madde toplam korelasyonları ve alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeylerinin kontrol edilmesi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.11.'da sunulmuştur.

Tablo 3.11. ÇYÖ'ye ait madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklara ait bağımsız grup t-testi sonuçları

Maddeler	Madde toplam korelasyonu ¹	t (Alt %27 – Üst %27) ²
Madde 1	0,40	-6,092**
Madde 2	0,35	-5,133**
Madde 3	0,38	-5,347**

Madde 4	0,46	-2,899**
Madde 5	0,46	-2,873**
Madde 6	0,32	-4,214**
Madde 7	0,40	-5,575**
Madde 8	0,39	-6,844**
Madde 9	0,36	-7,310**
Madde 10	0,36	-7,230**
Madde 11	0,43	-3,241**
Madde 12	0,36	-4,990**
Madde 13	0,33	-5,485**
Madde 14	0,37	-5,180**
Madde 15	0,50	-8,879**
Madde 16	0,45	-7,762**
Madde 17	0,46	-8,883**
Madde 18	0,38	-6,701*
Madde 19	0,41	-7,339*
Madde 20	0,62	-11,556**
Madde 21	0,56	-10,467**
Madde 22	0,52	-8,816**
Madde 23	0,54	-10,432**
Madde 24	0,57	-11,237**
Madde 25	0,51	-8,884**
Madde 26	0,47	-8,722**
Madde 27	0,49	-8,783**
Madde 28	0,58	-10,298**
Madde 29	0,48	-8,996**
Madde 30	0,53	-8,808**
Madde 31	0,51	-8,182**
Madde 32	0,44	-8,927**
Madde 33	0,55	-11,393**
Madde 34	0,61	-10,660**

¹n= 274, ²n1, n2=74, ** p<0,01

Tablo 3.11. incelendiğinde, ÇYÖ’de bulunan bütün maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.32 ile 0.62 arasında değiştiği ve t-değerlerinin ($p<001$) anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçekteki maddelerin yüksek geçerliğe sahip oldukları, benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. En düşük korelasyon katsayısına sahip olan madde 6 iken (0,32), en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan madde 20’dir (0,62).

Gerçekleştirilen ön analizlerden sonra, ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı), Bartlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır (Field, 2009). Yapılan analiz sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısının ,8 ve ,9 aralığında olması (KMO=,87=çok iyi) ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Ki-kare değeri 3250,465, $p<0,01$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

ÇYÖ’nün yapı geçerliğinin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği (scree plot), özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. AFA sonucunda özdeğeri 1,55 olan ve toplam varyansın %43,45’ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 3.12.’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Çokkültürlü yeterlik ölçeği faktör yükleri (Açıklayıcı faktör analizi)

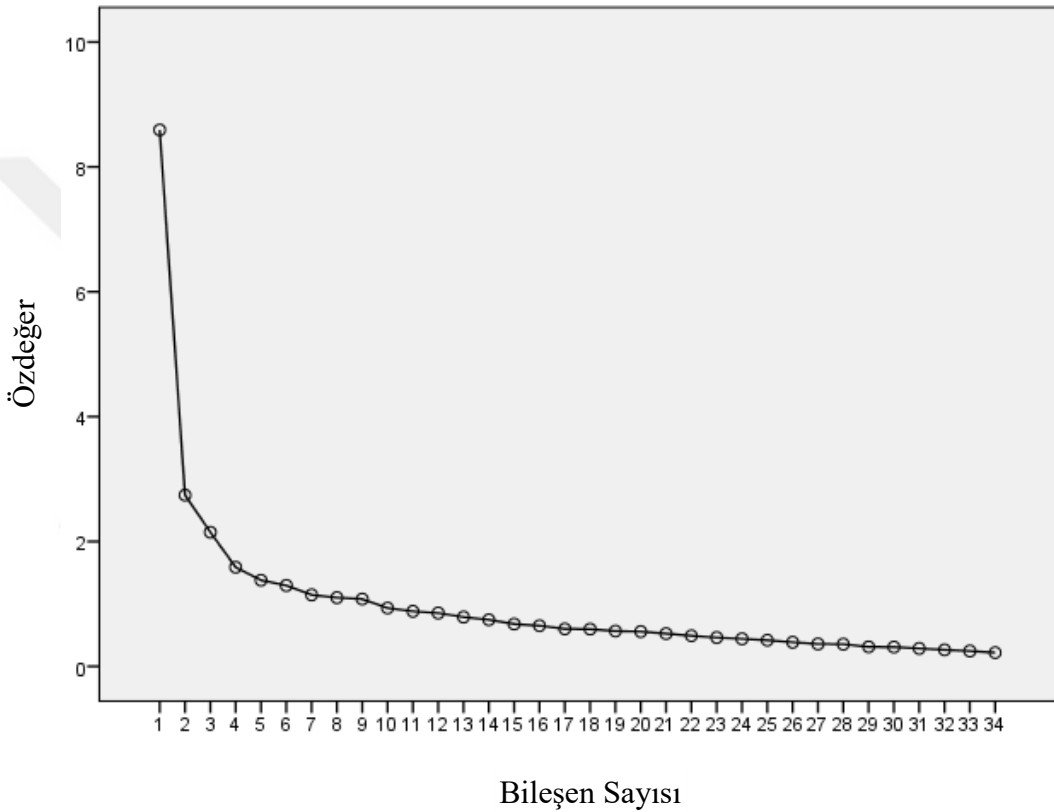
Maddeler	Madde Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
Madde 1	,15	,54	,11	-,03
Madde 2	,15	,53	,06	-,12
Madde 3	,13	,57	,06	,00
Madde 4	-,01	,57	-,05	,02
Madde 5	-,06	,63	-,13	,18
Madde 6	-,07	,67	,19	-,01
Madde 7	,03	,76	,06	,05
Madde 8	,23	,11	,63	-,04

Madde 9	,24	,08	,69	-,20
Madde 11	-,09	,00	,38	,36
Madde 12	,13	-,05	,56	,10
Madde 13	,05	,12	,67	,19
Madde 14	,05	,05	,54	,21
Madde 15	,54	,03	,13	,38
Madde 16	,45	,01	,12	,41
Madde 19	,43	,05	-,02	,38
Madde 20	,66	,12	,20	,13
Madde 21	,68	,01	,23	-,07
Madde 22	,63	-,01	,15	,12
Madde 23	,63	,16	-,04	,18
Madde 24	,70	,08	,17	-,05
Madde 25	,64	,06	,00	,17
Madde 26	,64	-,06	,05	,07
Madde 27	,69	-,10	,21	-,14
Madde 28	,69	,10	,10	,02
Madde 29	,64	,09	-,10	,06
Madde 30	,65	,14	-,14	,17
Madde 31	,58	,08	,04	,11
Madde 32	,65	-,03	,07	-,16
Madde 33	,64	,03	,23	-,02
Madde 34	,65	,14	,13	,13
Madde 10	-,15	-,19	,12	,36
Madde 17	,36	,14	,18	,53
Madde 18	,28	,08	,04	,67
Açıklanan				
Varyans (Toplam				
%)	26,57	9,09	6,62	3,91
<i>Özdeğer 1,55</i>				

Yapılan analiz sonucu, 10., 17. ve 18. maddeler farklı faktörler altında toplandığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek orijinal ölçekteki gibi 3 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlar, deneyim (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), tutum (8, 9, 11, 12, 13, 14) ve yeterlik (15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34) olarak belirlenmiştir. Tablo 3.12. incelendiğinde, her alt ölçeğin varyansa yaptığı katkı, deneyim alt boyutu için %9,09, tutum alt boyutu için %6,62 ve yeterlik alt boyutu için %26,57 olarak hesaplanmıştır.

Daha sonra her bir faktör için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 1. Faktör için ,73, 2. Faktör için ,66 ve 3. Faktör için ,92 olarak bulunmuştur. AFA sonuçlarına göre deneyim alt-boyutu orijinal ölçekle uyumlu iken, tutum alt-boyutunda bir madde, yeterlik alt-boyutunda ise iki madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu işleme ilişkin faktör yapısı Şekil 3.1.'deki yamaç birikinti grafiğinde görülmektedir.

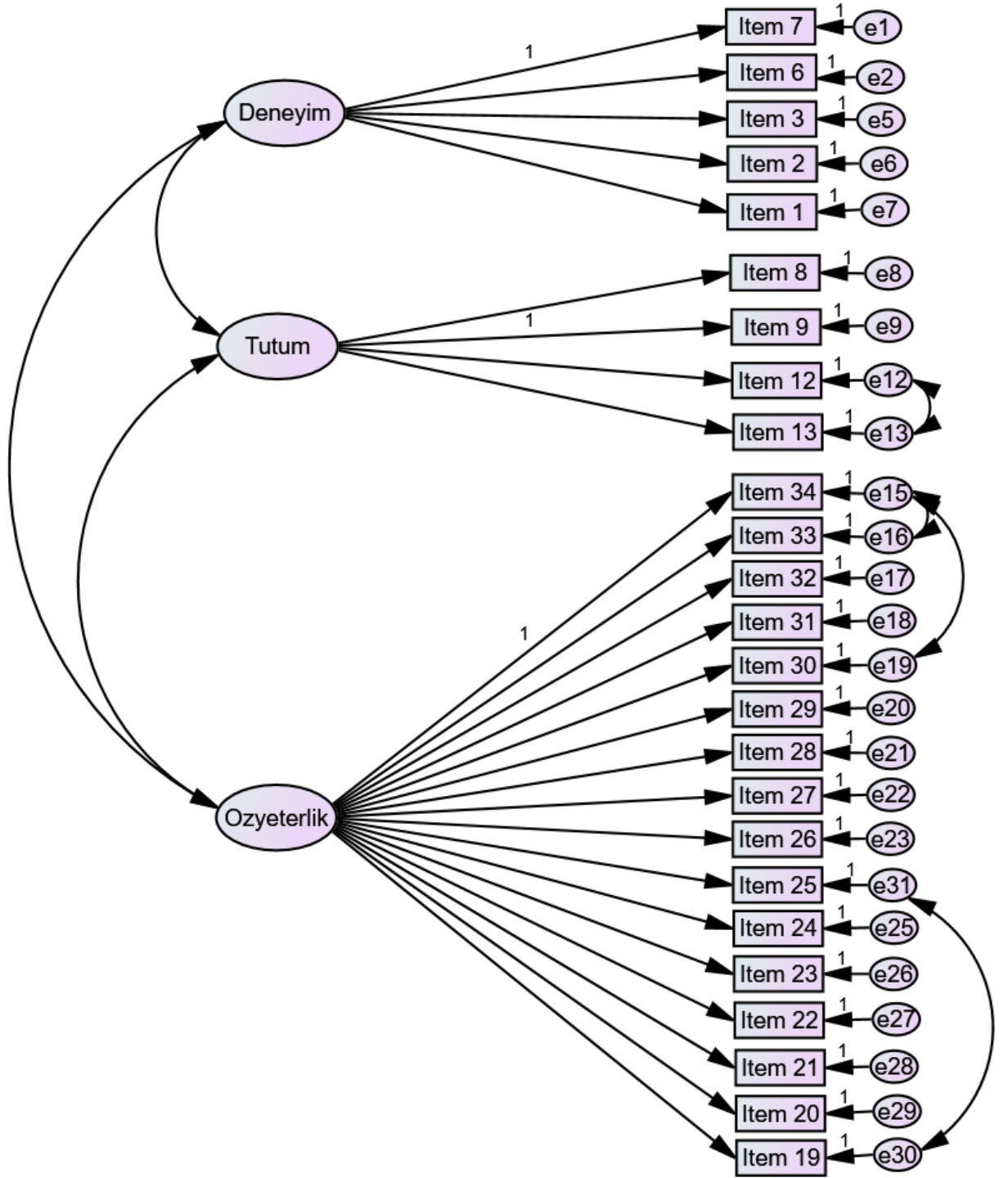
Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)



Şekil 3.1. ÇYÖ yamaç birikinti grafiği (scree plot)

AFA sonucu elde edilen üç faktörlü 31 maddeli yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA yoluyla ölçeğe ilişkin birinci düzey modelin uyum iyiliği indekslerinin gereken düzeyleri karşılama oranları sınanmıştır (Doğan ve Totan, 2010). Analiz sonucu, uyum indekslerinden CFI değeri ,87, GFI değeri ,83, NNFI değeri ,86, RMSEA değeri ,58 ve SRMR değeri ,52 çıktığı için modelin modifikasyon önerilerine bakılmıştır. Modifikasyon önerilerine göre öncelikle standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları kontrol edilmiş ve ilişki düzeyi ,10 olan 11. maddenin modelden çıkartılmasına karar verilmiştir. Ardından analiz tekrarlanmış ve birinci düzey çok faktörlü modelin göstergeleri olan

Madde12-Madde13 (e12 ile e13) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Bu durumda bahsedilen maddelere kovaryans eklenmiş ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları tekrar incelendiğinde, Madde19-Madde25 (e30 ile e31) hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modelin uyumuna katkı sağlayacağı düşünülerek kovaryans eklenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Sonuçlar uyum indeksleri için belirlenen değerlerin altında olduğu için Madde30-Madde34 (e19 ile e15) ve Madde33-Madde34 (e15 ile e16) arasına kovaryans eklenmesine karar verilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin istenen düzeye gelmesi için son olarak standartlaştırılmış artık (residual) kovaryans matrisi incelenmiş ve değeri 2'nin üzerinde olan 2. faktördeki 14. madde ile 3. faktördeki 15. ve 16. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1984). DFA sonucu elde edilen son model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.2. Çokkültürlü yeterlik ölçeği DFA modeli

Gerçekleştirilen DFA uyum indekslerine bakıldığında ki kare/serbestlik derecesinin 1.426, GFI değerinin 0.90, NNFI değerinin 0.95, CFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.37 ve SRMR değerinin 0.49 olduğu görülmektedir. Belirlenen bu değerler, elde edilen modelin mükemmel/iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Modifikasyon sonucu elde edilen değerler Tablo 3.13.'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri ve kabulüne ilişkin değerler

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak	Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği	
				Değer	Uyum
X ²				382,085	
X ² /df	0< <2 sd	2 sd< <3 sd		1,43	İyi
p değeri	0,05<p<1,00	0,01<p<0,05		0,01	Kabul Edilebilir
	<2 (mükemmel uyum)				
	<2,5(mükemmel uyum- küçük örneklerde)	<5 (orta düzeyde uyum)	Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline, 2011; Sümer, 2000		
	<3(mükemmel uyum- büyük örneklerde)				
	>0,90				
GFI	1 (mükemmel uyum)	0,85-0,89	Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan - ve Mullen, 2008;	0,90	İyi
	0 (uyum yok)				
	>0,90				
AGFI	1 (mükemmel uyum)	0,85-0,89	Kelloway, 1989; Sümer, 2000	0,88	Kabul Edilebilir
	0 (uyum yok)				
	>0,95		Kelloway, 1989;		
NNFI	1 (mükemmel uyum)	0,90-0,94	Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000;	0,95	İyi
	0 (uyum yok)		Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004		
	>0,95	0,90-0,94		0,96	Mükemmel
	>0,90				
CFI	> 0,95 (mükemmel uyum)		Hu ve Bentler, 1999;	0,96	Mükemmel
	1 (mükemmel uyum)		Sümer, 2000;		
	0 (uyum yok)		Tabachnick ve Fidell, 2001		
	<0,05	0,06-0,08	Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993;		
RMSEA	0(mükemmel uyum)	<0,10 (zayıf uyum)	Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000	0,37	İyi
	1 (uyum yok)				
	<0,08	<0,10 (vasat uyum)		0,30	Mükemmel
RMR	<0,05 (mükemmel uyum)		Brown, 2005; Byrne, 1994		
	<0,08	<0,10 (vasat uyum)		0,49	Mükemmel
SRMR	<0,05 (mükemmel uyum)				

*Yavaş (2012) tarafından derlenmiştir.

DFA sonucunda ölçeğin son formunda 10., 17. ve 18. maddeler farklı faktörler altında toplandığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek toplam 26 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, deneyim (1, 2, 3, 4, 5), tutum (6, 7, 8, 9) ve özyeterlik (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) boyutlarıdır. Orijinal ölçeğin son maddesi olan ve katılımcıların çokkültürlü eğitime bakış açılarını ölçen madde aynen kalmıştır.

3.3.1.3. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliği ve değerlendirilmesi

Gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ardından ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur, $\alpha = .88$ (Kline, 2000).

Analiz süreci sonucunda Türkçe'ye adapte edilen 26 maddeli yeni ölçeğin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edilerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

A Bölümü (Deneyim): Yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 5 maddeye indirilen bu boyut, katılımcıların çokkültürlü deneyimlerini karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle bu bölümde herhangi bir hesaplama yapılmamaktadır.

B Bölümü (Tutum): Bu bölüm yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 4 maddeye indirilmiştir Bölümdeki hesaplama 0-8 arası düşük, 9-13 ortalama ve 14-16 yüksek tutum olarak yapılmıştır.

C ve D Bölümleri (Özyeterlik): Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucu 16 maddeye inen bu bölüm için 0-43 arası düşük, 44-53 arası orta ve 54-64 arası yüksek özyeterlik olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizlerine dâhil edilmeyen ve katılımcıların çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan son maddede A seçeneği “hoşgörü”, B seçeneği “asimilasyon”, C seçeneği “çoğulculuk”, D seçeneği “çokkültürlü bakış açısı” ve E seçeneği “savunma” anlamına gelmektedir.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğine ait toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı iyi olarak kabul edilen 0,87 iken ölçeğin alt-boyutlarının kabul edilebilir değerlere sahip olduğu bulunmuştur; deneyim = 0,70, tutum = 0,71 ve yeterlik = 0,75.

3.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri

Orijinali Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen “The Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory” adlı ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ve tutumlarını ölçmeye yönelik 4'lü Likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan verilen maddeler için 1 Kesinlikle Katılmıyorum ile 4 Kesinlikle Katılıyorum aralığında bir seçeneği tercih etmeleri istenmektedir. Üç alt boyutu bulunan envanterin ilk 14 maddesi Ders Yönetimi, sonraki 8 maddesi İnsan Yönetimi ve en son 4 maddesi ise Davranış Yönetimi yapılarını ölçmektedir. Ayrıca, her bir alt boyut oluşan toplam puana göre katılımcıları müdahaleci, etkileşimci veya müdahaleci olmayan şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu bağlamda, analiz sonuçlarına göre, yüksek alt boyut puanları daha kontrolcü ve müdahaleci bir yaklaşımı ortaya koyarken düşük puanlar daha az kontrolcü sınıf yönetimi stiline işaret etmektedir. Martin, Yin ve Baldwin (1998) envanterin sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi için kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir envanter olduğunu belirtmişlerdir. Envanter, araştırmacılar tarafından yurtdışında ve yurtiçinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Arsal, 2014; Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Henson, 2001; Martin, Yin ve Baldwin, 1997; Martin, Yin ve Mayall, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Shin ve Koh, 2007; Ünal ve Ünal, 2009; Yavuz, 2009).

Orijinali 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşan envanterin adaptasyon süreci Savran (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Envanterin uyarlanması sürecinde öncelikle dilsel eşdeğerlik üç eğitim araştırma uzmanının görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Ardından gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda envanterin güvenilirlik katsayısı Ders Yönetimi için ,70, İnsan Yönetimi için ,71 ve Davranış Yönetimi için ,65 olarak hesaplanmıştır. Son olarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, faktör yükleri düşük olan veya hiçbir yapıya uygun olmayan maddeler çıkarılmış, envanter iki alt boyutlu ve 22 maddeli olarak yeniden oluşturulmuştur. Envanterin Türkçe versiyonunda, davranış yönetimi boyutu insan yönetimi boyutu ile birleştirilmiştir. İlk 12 madde Ders Yönetimi boyutunu oluştururken, sonraki 11 madde İnsan Yönetimi alt boyutu olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, İnsan Yönetimi alt boyutunda yer alan maddelerin ters puanlanması gerektiği belirtilmiştir.

Envanterin analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Ders Yönetimi alt boyutunda olası en düşük puan 12 en az müdahaleci olarak belirlenirken, en yüksek puan olan 48 en müdahaleci olarak belirlenmiştir. İnsan yönetimi alt boyutu için ise olası en düşük puan 10 en az müdahaleci iken, en yüksek puan 40 ise en müdahaleci olarak değerlendirilmiştir. İlk alt boyut için ortalama puan olan 30 etkileşimci bir ideolojiyi gösterirken, ikinci alt boyutta 25,5 bu tür bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu araştırmada ise, envanterin güvenilirlik katsayısı Ders Yönetimi için ,71 ve İnsan Yönetimi için ,69 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma-potansiyellerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Dökmen, 1988). Ölçek, araştırmacılar tarafından farklı kültürlerde değişik yaş gruplarındaki öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Ekinci ve Aybek, 2010; Pala, 2008; Rehber ve Atıcı, 2009; Tutuk, Al ve Doğan, 2002; Uğurlu, 2013). Ölçek maddelerinin 13 tanesi, ölçeğe ben-merkezci özelliklerin yansıtılması ve empatik iletişimin çatışmalı iletişimin bir alternatifi kabul edilmesi sebebiyle yine Dökmen (1986)

tarafından geliştirilen Çatışma Eğilimi Ölçeğinden alınmıştır. EEÖ, 5'li Likert tipte bir ölçek olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar verdikleri cevaplara göre o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmektedirler. Çatışma Eğilimi Ölçeğinden alınan sekiz madde EEÖ'ye olumsuz maddeler olarak eklenmiştir. Bu nedenle, puanların hesaplanmasında 3,6,7,8,11,12,13 ve 15. maddelerin tersten hesaplanması gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde ise en az puan olan 20 düşük empati eğilimini yansıtırken en yüksek puan olan 100 yüksek empati eğilimi olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise ,72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin testi yarılama güvenirliği katsayısı ,86'dır. Bu araştırmada ise ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,75 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, ölçek deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin belirlenerek, çokkültürlü eğitim ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.4. Görüşme Formu

Kullanılan ölçeklere ek olarak araştırmada nitel verilerin toplanması için deney grubunda yer alan 10 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğrenciler, deney grubu içerisinde Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön-test betimsel analizi sonuçlarına göre, en yüksek puanı alan 5 öğrenci ile en düşük puanı alan 5 öğrenci olarak belirlenmiştir. Görüşme formu, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çokkültürlü eğitim konusunda yazılmış olan kitap, makale ve tezlerin (Banks ve Banks, 2009; Bodur, 2003; Dodici, 2011; Esposito, 2011; Jefferson, 2013; Mulder, 2010; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001) incelenmesinin ardından, bu araştırmada kullanılan görüşme formunun ilk şekli hazırlanmıştır. İlk formda 4 tane görüşme sorusu yer almıştır. Görüşme sorularının her öğrenci tarafından aynı anlaşılabilen açık ve net sorular olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra sorularla ilgili eğitim bilimleri alanında görev yapmakta olan ve çokkültürlülük eğitim konusunda çalışmaları bulunan uzmanların görüşü alınmış ve kapsamın genişletilebilmesi ve uygulamanın bütün yönlerinin tartışılabilmesi amacıyla 2 soru daha eklenmiştir. Oluşan nihai formdaki soruların içeriği, çokkültürlü eğitim

kavramının tanımlanmasının yanı sıra uygulamaya dönük katılımcı görüşlerinin alınmasını kapsamaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorular, katılımcıların çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıklarını, bu tanımlı oluşturmada ders ve ders dışı hangi etmenlerin rol aldığını, çokkültürlü eğitimin uygulamaya nasıl geçirilebileceğini, mevcut öğretmen yetiştirme programı içerisinde çokkültürlü eğitimin yerini, çokkültürlü eğitim uygulamasının etkilerini ve uygulama sürecinde yaşananları tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular, hem ders içinde yer alan çokkültürlü eğitim uygulamasını hem de çokkültürlülüğün ders dışı yansımalarını içermektedir.

Görüşme süreci, ölçek sonuçlarına göre belirlenen öğretmen adaylarıyla ayrı ayrı ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcılarla birlikte ders programına uygun bir planlama yapılmış ve her bir katılımcı için ortalama 45 dakika süre ayrılmıştır. Görüşme için belirlenen gün ve saatte ders olmamasına ve katılımcıların ders dışı etkinlikleriyle çakışmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme öncesinde, her bir katılımcıya onam formu imzalatılarak uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Özellikle, verilen cevapların gizliliği ve konuşmaların kaydedilmesi konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bunun ardından, her bir soru öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme süresi katılımcıların cevap sürelerine bağlı olarak 20 dakika ile 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında öğretmen adaylarının dış etmenlerin etkisinde kalmamaları için görüşmeler yalnız ortamda gerçekleştirilmiştir. Son olarak, verilerin analizinin yapılabilmesi için görüşmelerde elde edilen ses kayıtları bilgisayara aktarılmıştır.

3.4. Araştırma Sürecinde Deney Grubu ile Gerçekleştirilen İşlemler

Araştırmada deney grubundaki uygulamalar, Banks (2009) tarafından geliştirilen çokkültürlü eğitim boyutlarından biri olan içerik birleştirme boyutu temel alınarak planlanmış ve uygulanmıştır. Çokkültürlü eğitim uygulamaları 5 farklı boyutta ele alınmaktadır (Banks ve Banks, 2009). Bunlar, içerik birleştirme, bilgi yapılandırma, önyargıların azaltılması, eşitlik pedagojisi ve okul kültürünün ve sosyal yapının

güçlendirilmesidir. Bu araştırma ilk boyut olan içerik birleştirme boyutuna uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu boyut öğretmenlerin kendi alanlarındaki anahtar kavramları, teorileri, ilkeleri vb. açıklarken çeşitli kültürlerle ve farklı gruplara ait örnekleri ve içeriği ne derece kullandıkları ile ilgilidir. Bu şekilde bir birleştirme yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktanın, kültürel öğelerin mantıklı olarak dâhil edilmesi olduğu ifade edilmektedir (Banks ve Banks, 2009). Bu doğrultuda, araştırmanın başlangıcından itibaren Sınıf Yönetimi dersi ve çokkültürlü eğitim uygulaması içeriğin birleştirilmesi yoluyla deney grubundaki öğrencilere aktarılmıştır. Süreç, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 10 hafta boyunca haftada 2 saat olarak yürütülmüştür. Süreçte gerçekleştirilen işlemler aşağıda sunulmuştur:

- Sınıf yönetimi dersi içeriğine uygun olan çokkültürlü eğitim içeriği belirlenmiş ve Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra içerik birleştirme aşamasında mantıksal uygunluğa dikkat edilerek eklenmiştir.

- Sınıf yönetimi dersinin hedeflerine ek olarak çokkültürlü eğitim uygulaması için hedefler belirlenmiştir.

- Hedeflerin belirlenmesinde ve içeriğin birleştirilmesinde Banks ve Banks (2009) tarafından ifade edilen “kültürel öğelerin mantıklı olarak dâhil edilmesi” kuralına uygun olarak hareket edilmiştir. Bu anlamda, belirlenen sınıf yönetimi dersinin ve içeriğinin kültürel anlamda uygun bölümlerine çokkültürlü eğitim dersi hedefleri ve içeriği eklenmiştir.

- İçerik, takip edilen sınıf yönetimi dersi içeriğinde konu benzerliği olan ve kültürel konuların bulunduğu bölümlerde, çokkültürlü eğitim ile birleştirilmiştir. Çokkültürlü eğitim içeriği Banks ve Banks (2009)'e ait Çokkültürlü Eğitim: Sorunlar ve Bakış Açıları adlı kitabın ilgili bölümlerinden alınmıştır.

1. Hafta: Sınıf Yönetimi: Temel kavramlar

Çokkültürlü Eğitim: Temel kavramlar

2. Hafta: Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlar

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü sınıflar ve çokkültürlü sınıf yönetimi

3. Hafta: Sınıf Yönetimi: Fiziksel ortam ve fiziksel ortam ile ilgili değişkenler

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü sınıflarda fiziksel ortam, fiziksel ortam ve kültürel farklılıklar

4. Hafta: Sınıf Yönetimi: Sınıf disiplini, disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler
Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitimin boyutları
5. Hafta: Sınıf Yönetimi: Sınıf disiplini modelleri ve sınıf kuralları
Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitimin boyutları
6. Hafta: Sınıf Yönetimi: İletişim kavramı, süreci ve türleri
Çokkültürlü Eğitim: Dillerin çeşitliliği ve gizli kültür
7. Hafta: Sınıf Yönetimi: Zaman yönetimi ve zaman yönetimi yaklaşımları
Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim yaklaşımları
8. Hafta: Sınıf Yönetimi: Tanışma, sınıfta ilk gün, sınıfta ilişki düzeni ve sınıf iklimi
Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim programı türleri ve çokkültürlü sınıflarda ilk gün
9. Hafta: Sınıf Yönetimi: Planlama ve öğretimde planlama, plan çeşitleri ve etkili öğretmen
Çokkültürlü Eğitim: Okulda ve sınıfta ırk ve cinsiyet kavramları
10. Hafta: Sınıf Yönetimi: Çağdaş eğitim stratejileri, öğretim modelleri ve yapılandırmacı yaklaşım
Çokkültürlü Eğitim: Kültür merkezli ve tek cinsiyetli okullar

- Banks ve Banks (2009) tarafından yayınlanmış olan Çokkültürlü Eğitim: Sorunlar ve Bakış Açıları (Multicultural education: Issues and perspectives) adlı kitaptan alınan içeriğe uygun teorik bilgileri içeren sunumlar hazırlanmıştır.
- Her hafta, sınıf yönetimi dersi içeriği ve çokkültürlü eğitimi kapsayan detaylı ders planları hazırlanmış, konularla ilgili hedef-davranışlar (hem sınıf yönetimi hem de çokkültürlü eğitim) belirlenmiş, içerik incelenmiş, gerekli öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreci planlanmıştır.
- Ders planlarının eğitim durumları boyutunda, Gagne (1970) tarafından geliştirilmiş olan 9 aşamalı öğretim durumları modeli temel alınmıştır. Buna göre, derslerin işlenişinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.
 - Dikkati çekme
 - Öğrenciyi hedeften haberdar etme
 - Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama

- Uyarıcıları sunma
- Öğrenme rehberi sağlama
- Performansı ortaya çıkarma
- Dönüt sağlama
- Performansı değerlendirme
- Kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme
- Çokkültürlü eğitim uygulamasında kullanılacak olan video, örnek olay ve diğer etkinlik materyalleri hazırlanmıştır. Videolar, çokkültürlü sınıf örneklerini ve sınıflarda yaşanan çokkültürlü sorunları temel alanlar arasından seçilmiştir. Özellikle, farklı kültürlerde yer alan insanların yaşam biçimini anlatan videolar tercih edilmiştir. TRT’de yayınlanan “Sen Olsan Ne Yapardın” adlı program ve Michael Moore tarafından hazırlanmış olan “Benim Cici Silahım” adlı belgesel derste kullanılmıştır. Seçilen videolar yardımıyla katılımcıların ilgi ve motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan öğretim planlarının uygunluğu ile ilgili çokkültürlü eğitim konusunda eğitim bilimleri alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin görüşüne başvurulmuştur.

1. Uygulama

Çokkültürlü eğitim uygulamasının ilk haftasında “Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Temel Kavramlar” konusu işlenmiştir. Bu haftaya ilişkin ayrıntılı ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Çokkültürlü eğitim uygulama sürecinin ilk haftasında, öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitimin sadece etnik köken, ırk veya kültürel özellikleri değil aynı zamanda cinsiyet, sosyal sınıf, engelli oluş gibi diğer faktörleri de içerdiğinin aktarılması amaçlanmıştır.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Ders içeriğinde, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yer verilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında, sınıf yönetimindeki temel kavramlar, çokkültürlü eğitim konusu ile çokkültürlü sınıf yönetimi başlıklı içeriğe geçiş sürecinde birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitim kavramları ile ilgili videoların izletilmesinin ardından küçük grup çalışması ve örnek olay etkinlikleri gerçekteştirilerek temel kavramlar tartişılmıştır.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soruları iğereren Sınıf Yönetimi dersi içeriğine ek olarak Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar konusunu iğereren kısa bir test uygulanmıştır.

2. Uygulama

Çokkültürlü eğitim uygulamasının ikinci haftasında “Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Temel Kavramlar” konusunun işlenmesine devam edilmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Çokkültürlü eğitim konusu ile ilgili temel kavramlardan olan, ancak kültür ile daha az ilişkilendirilen engel ve cinsiyet kavramlarına ait içeriğin aktarılması amaçlanmıştır. Ayrıca, çokkültürlü eğitim konusunda katılımcılara farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışılmış, kavramın ne derece geniş bir alanı kapsadığı vurgulanmıştır.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Ders içeriğinde, çokkültürlü eğitim sürecinde eşitlik, cinsiyet, engelli oluş ve üstün zekâ kavramlarına yer verilmiştir. Uygulamanın ikinci haftasında, sınıf yönetimindeki cinsiyet kaynaklı disiplin sorunları konusu, çokkültürlü eğitim içeriğiyle birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitim kavramları ile ilgili gazete başlıklarına dayalı büyük grup tartışması, kart eşleştirme ve eğitsel oyun etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda Sınıf Yönetimi dersi içeriğine ek olarak Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar konusunu içeren kısa bir test ve kavram-tanım eşleştirme alıştırmaları uygulanmıştır.

3. Uygulama

Uygulamanın 3. haftasında, “Çokkültürlü bir sınıfta fiziksel ortamla ilgili özellikler” ve “Fiziksel ortam değişkenleri ve kültürel farklılıklar arasındaki ilişkiler” başlıklı konular sınıf yönetimi dersi içeriğine uygun olarak işlenmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Sınıflardaki kültürel farklılıkların ele alınmasında, sadece kişilik özelliklerinin değil fiziksel değişkenlerin de etkili olduğunun anlatılması amaçlanmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleşen olayların ve buna etkisi olan etmenlerin kültür kaynaklı olabileceği ve sorunun çözümünün çokkültürlü eğitim aracılığı ile bulunabileceği vurgulanmıştır.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Ders içeriği ile ilgili olarak eğitim ortamının özellikleri ve fiziksel ortam değişkenleri ile birlikte çokkültürlü uygulamaların işlenmesine önem verilmiştir. Özellikle, sınıf oturma düzeni, temizlik ve gürültü değişkenlerinin kültürel algıyla nasıl farklılaşabileceği ve bu farklılıkların nasıl yönetilmesi gerektiği ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Sınıf yönetimindeki fiziksel ortamın önemi” başlıklı içerik çokkültürlü eğitimde cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, istisnai öğrenciler (engel veya üstün zekâ) içeriğiyle birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde fiziksel özellikler ve değişkenler konu ile ilgili büyük grup tartışması ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test, çokkültürlülük ile ilgili açık uçlu sorular ve doğru-yanlış testi uygulanmıştır.

4. Uygulama

4. haftada, çokkültürlü eğitimin uygulanması için belirlenmiş olan “Çokkültürlü Eğitimin Boyutları” başlıklı konu işlenmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Çokkültürlü eğitim ile ilgili ders içeriğinde, öncelikle okullarda temel becerilere ek olarak sosyal adalet ile ilgili konuların da öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 4. hafta uygulamalarının amacı sosyal adaletin okullardaki gerçekleştirilmesine yönelik çokkültürlü eğitim boyutlarının katılımcılara aktarılması olarak belirlenmiştir.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Çokkültürlü eğitim, farklı ve önemli boyutları olan geniş bir kavramdır. Bu boyutların üç tanesi ders içeriğinde şu şekilde belirtilmiştir; içerik birleştirme, bilgi yapılandırma süreci ve önyargıların azaltılması. Uygulamanın dördüncü haftasında, sınıf yönetimindeki sınıf disiplini konusu, sınıfta disiplini sorunun kaynakları başlığı altında çokkültürlü eğitim içeriğiyle birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitim ile ilgili kavram haritası tekniği ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

5. Uygulama

Çokkültürlü eğitim uygulamasının 5. Haftasında, çokkültürlü eğitimin boyutları konusuna devam edilmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Çokkültürlü eğitimin boyutları ile ilgili bilgilerin katılımcılara aktarılması amaçlanmıştır. Uygulamanın 5. haftasında sınıf yönetimi ile ilgili sınıf disiplin modelleri, çokkültürlü eğitimin boyutları konusu ve sınıf içinde çokkültürlülüğün uygulanmasına engel olabilecek durumlar içeriğiyle birleştirilmiştir. Katılımcıların gelecekte karşılaşılabilecekleri sınıf içi kültürel sorunların çözümüne ışık tutabilecek tartışmalara yer verilmesine dikkat edilmiştir.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Çokkültürlü eğitim içeriğinde, temel beceriler ve test üzerine odaklanma, öğrencilerin ilgisini çekecek çokkültürlü ulus ve dünyadan alıp, onları test başarısına çekme konuları üzerinde durulmuştur. Çokkültürlü eğitim boyutlarından olan eşitlik pedagojisi ve okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesi ile ilgili içerik sunulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, kültür, dil ve din gruplarına mensup kişilerle karşılaştıklarında onlarla iletişim kurma ve birlikte yaşama alışkanlıklarına dair bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarıyla ilgili bilgiler aktarılmıştır.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde kültürel farklılıklara dikkat çekmek amacıyla dallanmış ağaç tekniği ve örnek olay gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

6. Uygulama

Çokkültürlülük ile ilgili iki önemli konu olan “Dillerin Çeşitliliği” ve Gizli Kültür” konuları işlenmiştir. Uygulamalara ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Uygulama sürecinin altıncı haftasında, öğretmen adaylarının dil ile ilgili farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim uygulaması sürecinde sınıf yönetimi dersi içeriğine uygun olarak iletişim için en önemli öğelerinden olan dil konusu ele alınmıştır. İletişimde “dil” kavramı ile çokkültürlülük anlamında “dil” kavramının anlatılması amaçlanmıştır. Buna ek olarak, gizli kültür kavramı dersin bir diğer önemli konusu olmuştur.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Dilin kültür aktarımındaki önemi ve sınıfımızda farklı dilleri konuşan öğrencilerin kazanılması bu haftanın konuları arasında yer almıştır. Öğrencilerin gün içerisinde kendi kullandıkları ya da çevrelerinde karşılaştıkları dil kullanımlarına dikkat etmeleri istenmiştir. Ayrıca, dillerin çeşitliliği kavramıyla neyin anlatıldığı ile ilgili içerik sunulmuştur. Bunun ardından, gizli kültür konusu ile ilgili içeriğe yer verilmiştir. Çokkültürlülüğün amacının tektipleştirmeden veya yanlış yorumlamadan diğer insanların kültürel uygulamalarını öğretebilmek olduğu vurgulanmıştır. Uygulamanın 6. haftasında sınıf yönetimi dersi içerisindeki sözlü iletişimde etkin dinleme becerileri konusu, çokkültürlü eğitiminde dillerin çeşitliliği ve gizli kültür konuları birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde gizli kültür ve dilin iletişimdeki rolü konuları ile ilgili münazara ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla cümle tamamlama ve çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

7. Uygulama

Uygulamada bu hafta “Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları” konusu işlenmiştir. Uygulamalara ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Uygulamanın 7. haftasında çokkültürlü eğitim yaklaşımları konusunun işlenmesi ve öğretmen adaylarının konu hakkında bilgilendirilmeleri amaçlanmıştır. Yedinci haftada katılımcıların bir aşama daha ilerleyerek çokkültürlülüğün uygulandığı somut örnekleri görmesi ve bunlar üzerine yorum yapmaları hedeflenmiştir.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Çokkültürlü eğitim uygulamalarının beş farklı yaklaşımdan birine uygun olarak gerçekleştirdiği ifade edildikten sonra çokkültürlü eğitimde 5 yaklaşım anlatılmış ve katılımcılara bu yaklaşımların tercih edilmesi ile ilgili bilgi verilmiştir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımları istisnai ve kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim, insan ilişkileri yaklaşımı, tekli grup çalışmaları yaklaşımı, çokkültürlü eğitim yaklaşımı ve çokkültürlü sosyal adalet eğitimi başlıkları altında sunulmuştur. Uygulamanın 7. haftasında sınıf yönetimi dersi içeriğindeki zaman yönetimi ve zaman yönetiminde yaklaşımlar konusu ile çokkültürlü eğitimi yaklaşımları konusu ile birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde çokkültürlü eğitim yaklaşımları ile ilgili beyin fırtınası, büyük grup tartışması ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda, çokkültürlü eğitim uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

8. Uygulama

Çokkültürlü Eğitim konusunun eğitim programlarına etkilerinin belirlenmesi için “Çokkültürlü Eğitim Programı Türleri” konusu işlenmiştir. Uygulamalara ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Gerçekleştirilmiş olan uygulamalarla eğitim programı ile ilgili kavramsal bilgilerin sunulması ve çokkültürlülüğün eğitim programlarına nasıl yansıtılabileceği konusunda bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

8. haftanın içeriğini çokkültürlü eğitimde kullanılan eğitim programı çeşitleri oluşturmuştur. Ardından çokkültürlü eğitim programı çeşitleri olan *Erkek Odaklı Eğitim Programı*, *Katkısal Program*, *Çift Odaklı Program*, *Kadın Programı*, *Cinsiyet Dengeli Program* ile ilgili içerik akıllı tahta yardımıyla sunulmuştur. Sınıf yönetimi dersi içeriğindeki sınıfta ilişki düzeninin oluşturulması konusu öncelikle cinsiyet ve cinsiyetçilik konuları ile sonra çokkültürlü eğitim programları konusuna ait içerikle birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde çokkültürlü eğitim yaklaşımları ile ilgili küçük grup tartışması, eğitsel oyun ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda, çokkültürlü eğitim uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla kavram haritası oluşturma ve çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

9. Uygulama

Uygulamanın 9. haftasında çokkültürlülük ile ilgili önemli üç kavram olan “Okulda Irk, Etnisite ve Cinsiyetçilik” konusu işlenmeye başlanmıştır. Uygulamalara ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Öğrencilere çokkültürlülük ile ilgili önemli kavramlardan olan ırk, etnisite ve cinsiyetçilik kavramlarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların bu kavramlar arasında ayırım yapabilmeleri ve bazı cinsiyetçi uygulamalarla ilgili farkındalık kazanmaları yönünde teorik bilgiler sunulmuştur.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

İrk ve cinsiyet ile ilgili içerik çokkültürlülük bağlamında sunulmuştur. Sunulan içerikte yapılan cinsiyet ayrımının ırk ayrımı ile benzer noktaları vurgulanmış ve Türk Dil Kurumu tarafından yapılan kavram tanımları ile diğer tanımlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca etnisite kavramı ve ırk ile arasındaki farklılıklar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulamanın 9. Haftasında, sınıf yönetimi dersi içeriğindeki planlama konusu çokkültürlü eğitimde ırk ve cinsiyet konusuna ait içerikle birleştirilmiştir.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde çokkültürlü eğitim yaklaşımları ile ilgili beyin fırtınası, sen olsaydın ne yapardın? ve fikir taraması etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda çokkültürlü eğitim uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

10. Uygulama

Uygulamanın 10. haftasında çokkültürlülük ile ilgili olarak “Kültür Merkezli ve Tek Cinsiyetli Okullar” konusu işlenmiştir. Uygulamalara ilişkin ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

a. Dersin amacı

Gerçekleştirilen etkinliklerle katılımcılara çokkültürlülük ile kültür merkezli ve tek cinsiyetli okullar arasındaki ilişkinin sunulması amaçlanmıştır.

b. Dersin içeriği ve içerik birleştirilmesi

Ders içeriği olarak bir önceki hafta işlenmiş olan ırk ve etnisite kavramlarına ek olarak cinsiyet ve cinsiyetçilik kavramları işlenmiştir. Daha sonra tek cinsiyetçi okulların kurulma gerekçeleri ve tek kültürlü okul örnekleri ile ilgili içerik sunulmuştur. Katılımcıların engel, cinsiyet, üstün zekâ gibi kavramları çokkültürlülük ile ilişkilendirebilecekleri örnekler verilmiştir. Özellikle, cinsiyetçilik ve tek cinsiyetli okullar ile ilgili çokkültürlü bir bakış açısı kazandırılmaya çalışmıştır. Uygulamanın son

haftasında, sınıf yönetimi dersi içeriğindeki etkili öğretmen özellikleri ve öğretim stratejileri konuları ile çokkültürlü eğitimde tek cinsiyetli ve tek kültürlü okullar konularına ait içerikle birleştirilmiştir. Ayrıca, uygulamanın son haftası olduğundan dönem içerisinde, ders dışında ortaya çıkan sorular cevaplandırılmış ve uygulama sonlandırılmıştır.

c. Öğretim Uygulaması

Çokkültürlü eğitimde çokkültürlü eğitim yaklaşımları ile ilgili büyük grup tartışması, konuşma halkası ve örnek olay etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

d. Uygulamanın değerlendirilmesi

Ders sonunda, çokkültürlü eğitim uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla çoktan seçmeli soruları içeren kısa bir test uygulanmıştır.

3.5. Araştırma Sürecinde Kontrol Grubu İle Gerçekleştirilen İşlemler

Araştırmanın uygulama aşamasında Sınıf Yönetimi dersi kontrol grubu öğrencilerine ders içeriğinde belirtilen içeriğe uygun olarak yürütülmüştür. Bu süreç 10 hafta boyunca haftada 2 ders saati olarak devam etmiştir.

Kontrol grubuna anlatılan derslerde akıllı tahta ve diğer ders materyallerinden yararlanılmıştır. Çokkültürlü eğitim konusunda ise içerik “çokkültürlü sınıfların yönetimi” konusuyla sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitim ile ilgili ırk, etnisite, cinsiyet, engelli ve üstün zekâlı bireyler gibi temel kavramlar ilk iki hafta deney grubuna uygulanan ders planı ile uyumlu olarak sunulmuştur. 3. haftadan itibaren ders planlarında yer alan çokkültürlü eğitim ile ilgili hedef, içerik ve uygulamalara kontrol grubunda yer verilmemiştir. Sınıf yönetimi dersinin işlenişinde araştırmacı tarafından hazırlanan sunumlar ile çeşitli video ve görsellerden yararlanılmıştır. Derslerde, sınıf yönetimi ile ilgili içeriğin etkin sunulabilmesi için örnek olay, beyin fırtınası, kavram haritaları, fikir taraması ve büyük grup tartışması gibi değişik öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde, 10 haftalık süreçte uygulanan nicel ve nitel ölçme araçlarının analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan ve demografik bilgileri içeren Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ve Empatik Eğilim Ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 22 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, öncelikle gruplarla ilgili bilgilere ulaşılması ve verilerin parametrik test varsayımlarına uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, ortalama, standart sapma, tepe değeri, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi sonuçlar incelenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak gruplar cinsiyet ve diğer bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırılmış ve denkleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, bu sonuçlar grupların homojenliği konusunda da yol gösterici olmuştur.

Parametrik testlerin varsayımlarına uygunluk analizlerinde, verilerin normal dağılımı, varyansların homojenliği ve Levene's Testi yapılmıştır (Can, 2014). Buna ek olarak, Bağımsız Gruplar t Testi yoluyla gruplar arasında araştırma öncesinde Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ön-testi sonuçları açısından anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 3.14. Çokkültürlü yeterlik ölçeği ön-test normallik analizi sonuçları

Grup Adı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Deney	,11	26	,20*	,97	26	,59
Kontrol	,09	26	,20*	,98	26	,79

Deney ve kontrol gruplarında normal dağılım olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.13’de sunulan analiz sonuçlarına göre deney grubu için $p = .59$ değeri ve kontrol grubu için $p = .79$ değeri dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmacılar Shapiro-Wilk testinin normal dağılımın belirlenebilmesi için, en iyi seçenek olduğunu belirtmişlerdir (Thode, 2002). Ayrıca, örneklem büyüklüğünün 50’nin altında olduğu araştırmalarda da Shapiro-Wilk normallik testinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Elliott ve Woodward, 2007).

Tablo 3.15. Çokkültürlü yeterlik ölçeği ön-test betimsel analiz sonuçları

Grup Adı	\bar{X}	TD	ÇK	BK
Deney	60,77	58	-0,05	-0,73
Kontrol	61,73	58	-0,23	-0,26

Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde merkezi eğilim ölçüleri olarak kabul edilen ortalama ve tepe değeri sonuçlarının ($X_{\text{deney}}=60,77 - TD_{\text{deney}}=58$, $X_{\text{kontrol}}=61,73 - TD_{\text{kontrol}}=58$) kontrol ve deney gruplarında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise ± 1 aralığındadır. Ayrıca Levene’s Test sonucunda ortaya çıkan p değeri 0,11 olarak hesaplanmıştır ($p=0,11>0,05$). Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığını ve varyansların eşit kabul edilebileceğini, dolayısıyla verilerin parametrik analizler için uygunluğunu göstermektedir.

Tablo 3.16. Sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve inançlar envanteri ön-test normallik analizi sonuçları

Grup Adı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Deney	,08	26	,20*	,99	26	,98
Kontrol	,12	26	,20*	,97	26	,55

Tablo 3.16 sunulan analiz sonuçlarına göre deney grubu için $p=.98$ değeri ve kontrol grubu için $p = .55$ değeri dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.17. Sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve inançlar envanteri ön-test betimsel analiz sonuçları

Grup Adı	\bar{X}	TD	ÇK	BK
Deney	68,96	64	-0,67	-0,15
Kontrol	69,92	69	-0,21	-0,41

Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde merkezi eğilim ölçüleri olarak kabul edilen ortalama ve tepe değeri sonuçlarının ($X_{\text{deney}}=68,96$ - $TD_{\text{deney}}=64$, $X_{\text{kontrol}}=69,92$ - $TD_{\text{kontrol}}=69$) kontrol ve deney gruplarında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise ± 1 aralığındadır. Ayrıca Levene's Test sonucunda ortaya çıkan p değeri 0,11 olarak hesaplanmıştır ($p=0,11 > 0,05$). Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığını ve varyansların eşit kabul edilebileceğini, dolayısıyla verilerin parametrik analizler için uygunluğunu göstermektedir.

Araştırmada uygulama süreci sonrasında, ön-test olarak uygulanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanterinden elde edilen verilerle ile son-test uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Ayrıca, Kovaryans Analizi ile ön testlerin etkisini ortadan kaldırıp hata varyansını azaltmak amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği kontrol değişkeni şeklinde kullanılarak gruplar arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik açısından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, analizlere deneyim alt-boyutu dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni, bu alt-boyutta yer alan maddelerin katılımcıların çocukluk dönemine ait bilgilerle ilgili olmasıdır. Ön-test son-test aralığındaki 10 haftalık süreçte çocukluk deneyimleriyle ilgili bir değişimin mümkün olmadığı düşünülmüştür.

Kovaryans Analizi öncesinde, Field (2009) tarafından belirtilen aşağıdaki varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir:

- Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
- Grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli ve varyanslar eşit olmalıdır.
- Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır.

•Gruplar içi regresyon katsayıları eşit olmalıdır (regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalı).

Çalışma sonunda yapılan analizlerde deney ve kontrol grupları kendi içlerinde çokkültürlü tutum, yeterlik ve sınıf yönetimi (ders yönetimi ve insan yönetimi) açılarından da incelenmiştir. Bu amaçla İlişkili Örneklem t-Testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin cevaplandırılması için aşağıdaki istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir:

1. Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön-test - son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ve sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlk alt problemin cevaplandırılması için öncelikle betimsel analizler yapılmış gruplara ait ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ardından ilişkili örneklem t testi gerçekleştirilmiştir.

2. Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci alt problemin cevaplandırılması için katılımcılara ait çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ile ilgili ön test, son test aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeltilmiş ortalama değerlerine ilişkin bulguların belirlenmesine yönelik betimsel analizler yapılmıştır. Ardından betimsel analizler sonucunda ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kovaryans Analizi gerçekleştirilmiştir. Levene's Test sonucunda ortaya çıkan p değeri 0,35 olarak hesaplanmıştır ($p=0,35>0,05$).

3. Alt Problem: Empati puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü alt problemin cevaplandırılması için öncelikle deney ve kontrol gruplarına ait empatik eğilim ölçeği sonuçları ve çokkültürlü yeterlik ölçeği son-test sonuçlarını içeren betimsel analizler incelenmiş ve ardından Kovaryans Analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Levene's Test sonucunda ortaya çıkan p değeri 0,73 olarak hesaplanmıştır ($p=0,73>0,05$).

4. Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Dördüncü alt problemin cevaplandırılması için betimsel analizler gerçekleştirilerek yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir.

5. Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?

Beşinci alt problemin cevaplandırılması için görüşme süreci sonunda elde edilen nitel veriler analiz için bilgisayar ortamına aktarılmış ve ardından tematik analiz yöntemi ile veriler incelenmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının etkisini ve uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini katılımcıların kendi ifade ve yorumları yoluyla anlayabilmek için deney grubundan 10 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel verilerin, aynı zamanda nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılması planlanmıştır. Nitel veri toplamak için görüşme en yaygın ve en önemli nitel araştırma yöntemlerindedir (Myers ve Newman, 2007). Rubin ve Rubin (2005), görüşmeyi

normalde görünmeyi gösteren ve bakılıp nadiren görünen olayların incelenmesine olanak veren gözlüklere benzetmiştir. Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcıların görüşleri, düşünceleri ve bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme süreci sonunda elde edilen nitel verilerin analizi için ses kayıtları tekrar dinlenip bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmış ve ardından tematik analiz yöntemi ile veriler incelenmiştir. Tematik analiz veriler içerisindeki kalıpları diğer adıyla temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir metottur (Braun ve Clarke, 2006). Bu metot sayesinde, veri grupları detaylı olarak organize edilebilir, açıklanabilir ve araştırma konusunun çeşitli yönleri yorumlanabilir (Boyatzis, 1998).

Bu çalışmada, verilerin çözümlene ve yorumlama aşamasında yapılan işlemler “verileri düzenleme”, “okuma ve hatırlatıcı notlar alma”, “kod ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama”, “verileri yorumlama”, “verileri sunma ve görselleştirme” olmak üzere beş başlık altında yapılmıştır. (Creswell, 2015, 183).

İlk aşamada, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde nitel veri seti oluşturulmuş ve veriler Microsoft Word yazılımına aktarılmıştır. İkinci aşamada ise, veri metinleri bir bütün olarak okunarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada, her bir öğretmen adayına ait görüşme metinleri birkaç kez satır satır okuma tekniği ile okunmuştur.

Veri analiz ve yorumlama sürecinin üçüncü aşamasında ise, öncelikle veriler küçük birimlere ayrılarak kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar gözden geçirilip düzeltildikten sonra, ortak yönleri belirlenmiş ve bulguların ana hatlarını oluşturulan temalar ortaya çıkmıştır. Belirlenen temalar ile altında yer alan kodlar (alt-temalar) arasında tutarlılık olup olmadığı kontrol edilerek temalara son şekli verilmiştir.

Dördüncü aşamada ise verilerin yorumlanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ayrıntılı olarak tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından temalara dayalı olarak yorumlanmış ve diğer nitel araştırmaların bulguları ile desteklenmiştir. Ayrıca, araştırmacı bulgular arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmış ve ilişkilerin önemini belirten açıklamalara yer vermiştir.

Nitel veri analizinin son aşamasında ise verilerin sunulması ve görselleştirme yer almıştır. Bu aşamada, araştırmacı bulguları tablolardan yararlanarak sunmuştur. Yapılan yorumların devamında doğrudan alıntılara yer verilerek öğretmen adaylarının ifadeleri ortaya konulmuştur.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre tablo haline getirilerek açıklanmış ve ilgili araştırmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön-test - son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ve sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının çokkültürlü tutum ve yeterlikleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları öntest-sontest sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarına ait çokkültürlü tutum ve yeterlikleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları öntest-son-test sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları

Alt-Boyut	Grup	N	Ön-Test		Son-Test		Sd	t	p
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Çokkültürlü Tutum	Deney	26	12,46	2,21	13,85	3,50	25	3,14	,004*
	Kontrol	26	13,00	2,40	12,69	2,41	25	0,55	,591
Çokkültürlü Yeterlik	Deney	26	48,31	5,55	53,54	4,37	25	6,33	,000*
	Kontrol	26	48,73	4,50	50,42	4,68	25	1,53	,138
Toplam	Deney	26	60,77	6,51	67,38	5,35	25	7,05	,000*
	Kontrol	26	61,73	4,85	63,12	5,01	25	1,21	,239
Ders Yönetimi	Deney	26	39,65	2,91	40,42	3,80	25	1,02	,316
	Kontrol	26	40,23	4,45	40,92	9,87	25	,35	,731
İnsan Yönetimi	Deney	26	19,42	2,42	18,35	3,31	25	1,56	,131
	Kontrol	26	19,81	4,02	19,15	3,83	25	,702	,489
Toplam	Deney	26	59,08	4,02	58,77	3,44	25	,42	,677
	Kontrol	26	60,04	4,99	58,50	5,64	25	1,18	,248

*p<0,05

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait çokkültürlü tutum ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($t(25)=3,14$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney grubunda yer alan katılımcıların çokkültürlü yeterlik ön-test son-test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($t(25)=6,33$, $p<0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait toplam çokkültürlü tutum ve yeterlik ön-test son-test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($t(25)=7,05$, $p<0,05$) görülmektedir. Ancak, araştırma sonuçları öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumlar ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır ($t(25)=0,40$, $p>0,05$). Bu sonuçlara göre, deney grubunda gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının katılımcıların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini yükseltmede etkili olduğu, ancak sınıf yönetimi inanç ve tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı söylenilebilir.

Tablo 4.1.'de yer alan kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ait çokkültürlü tutum boyutundaki veriler incelendiğinde ise, ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t(25)=0,55, p>0,05$) görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcılara ait çokkültürlü yeterlik boyutundaki ön-test son-test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t(25)=1,53, p>0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait toplam çokkültürlü tutum ve yeterlik ön-test son-test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t(25)=1,21, p>0,05$) görülmektedir. Diğer yandan, araştırma sonuçlarına göre, kontrol grubunda yer alan katılımcıların sınıf yönetimi inanç ve tutumlar ön-test son-test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(25)=1,18, p>0,05$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda yapılan öğretimin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, deney grubunda uygulanan çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini yükseltmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, kültürel farklılıklara veya çokkültürlü eğitime yönelik dersler içerik birleştirme yöntemi kullanılarak programa eklendiğinde, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri arttırmada etkili olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların (Arsal, 2015a; Dilworth, 2000; Hess, 2008; Johnson, 1994; Khalyapina, Riabova ve Elizarova, 2011; O'Farrow, 2005; Peek ve Park, 2013; Wang, 1998) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu çokkültürlü eğitime yönelik derslerin ve uygulamaların katılımcıların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini arttırmada etkili olmadığını gösteren araştırma sonuçlarıyla (Çelik, 2011) benzerlik göstermemektedir.

Öğretmen eğitim programlarındaki çokkültürlü eğitim uygulamasının, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Brady, 2014; Johnson Wells, 2011; Parker, Moore ve Neimeyer, 1998; Wade ve Bernstein, 1991). Bu çalışma ise, öğretmen yetiştirme programında çokkültürlü eğitim ile ilgili ders olmaması durumunda, içerik birleştirme boyutu ile çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerin geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bu

bulgusuna benzer olarak, Wang (1998), Sia ve Mosher (1994) ve O'Byrne ve Smith (2015) yaptıkları araştırmalarda, içerik birleştirme uygulamasının retmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Araştırmada kullanılan içerik birleştirme boyutu, programda yer alan ders içeriklerine kültür, farklılıklar, farklı kültürlerin yaşam biçimleri gibi konuların eklenmesinin, retmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ve tutumlarını anlamlı olarak artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, Sleeter ve Grant (2008) içerik birleştirmenin etkili olabilmesi için, çeşitli grupların bakış açılarının, deneyimlerinin ve katkılarının içeriğe eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yılmaz (2016) ise çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesinde, retmen yetiştirme programlarında yapılacak olan değişiklilerle, içerik birleştirmenin, retmen adaylarının okkltrllk ve farklılık gibi konulara dair bakış açılarına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada test edilen içerik birleştirme boyutu, Banks (1993a) tarafından belirlenen boyutların ilkidir ve en temel boyuttur. Diğer yaklaşımların test edilebilmesi amacıyla, çokkültürlü eğitim ile ilgili bağımsız derslerin veya ders içi uygulamaların retmen adayları üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar da olumlu bulgulara ulaşmışlardır (Hicks, Berger ve Generett, 2005; Jennings ve Smith, 2002; Milner, 2010; Reed ve Black, 2006; Ukpokodu, 2007).

Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitim etkinlikleriyle birleştirilen sınıf yönetimi dersinin, retmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki tutum ve yeterliklerini değiştirmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sınıf yönetiminin ders, ğretim ve insan yönetimi konularında birçok beceri ve tutuma sahip olmayı gerektirmesi (Gencer ve akıroğlu, 2007; Ladner, 2009; Savran ve akıroğlu, 2003; nal ve nal, 2009; Yılmaz, 2009) ve çokkültürlü eğitim uygulamasının sınıf yönetimi konusundaki beceri ve tutumları değiştirmede tek başına yeterli olmaması olabilir. Bu doğrultuda, sınıf yönetimi dersinin, tek başına retmen adaylarının sınıf yönetimi ve tutumlarını değiştirmede etkili olmadığını ortaya koyan birçok alışma (Cerit, 2011; Ekici, 2008; Ladner, 2009; nal ve nal, 2009; Yerkes, 1999) bulunmaktadır. Sonuç olarak, retmen adaylarının, sınıf yönetimi konusundaki tutum ve

yeterliklerinin geliştirilmesinde, diğer meslek derslerindeki uygulamaların da etkili olabileceğinin dikkate alınması gerektiği söylenilebilir.

Örneğin, Ekici (2008), sınıf yönetimi dersinin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmada, dersin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerini geliştirmede istatistiksel olarak önemli bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırma sonucunda da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Buna göre, sınıf yönetimi derslerinin, tek başına öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı söylenilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ait çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri ile ilgili ön test son test aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeltilmiş ortalama değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur:

Tablo 4.2. Ön test, son test aritmetik ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama puanları

Boyut	Grup	Zaman	\bar{X}	Ss	Düzeltilmiş Ortalama	
Tutum ve yeterlik	Deney	Ön-test	60,77	6,51	67,89	
		Son-test	67,38	5,35		
	Kontrol	Ön-test	61,73	4,85	62,89	
		Son-test	63,12	5,01		
	Toplam					65,25

Tablo 4.2.'deki bulgular incelendiğinde, ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer yandan, son test puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının puanlarında önemli bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puanlarında ise düşük düzeyde bir artış olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise, deney grubundaki öğretmen adaylarının, düzeltilmiş ortalama puanlarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Betimsel analizler sonucunda ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kovaryans Analizi sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri son-testi Kovaryans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi η^2
Ön-test	368,85	1	368,85	18,56	0,00	,275
Grup	288,06	1	288,06	14,49	0,00	,228
Hata	1327,37	49	27,09			
Toplam	222973,00	52				

* $p < .05$; *R Kare* = ,383 (Düzeltilmiş *R Kare* = ,358)

Tablo 4.3.'te verilen Kovaryans Analizi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerine ait düzeltilmiş ortalama puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olduğu görülmektedir, $F(1, 52) = 14.50$, $p > 0,05$, Kısmi $\eta^2 = ,228$. Ayrıca, ön test puanları kontrol edildiğinde, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır, $F(1, 52) = 18,56$; $p < 0,05$, Kısmi $\eta^2 = ,275$. Cohen (1988) tarafından belirlenmiş olan değerler (etki büyüklüğü $> 0,6$), analiz sonuçlarının büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu göstermektedir. Buna göre, çokkültürlü eğitim uygulamasının, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum ve yeterlik düzeylerini artırmada etkili olduğunu söylenilebilir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, deney grubunda uygulanan çokkültürlü eğitimin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini yükseltmede anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, çokkültürlü eğitime yönelik içerik bileştirme boyutu temel alınarak gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların (Amal, 2010; Davis ve Cabello, 1989; Giambo ve Szecsi, 2007; O'Byrne ve Smith, 2015; Troutman Jr, Pankratius ve Gallavan, 1998) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalar, gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamaları sonucunda, katılımcıların tutum ve yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, araştırmada elde edilen bu bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik derslerin ve uygulamaların çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri arttırmada etkili olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla (Çelik, 2011; Durden, 2011; Ladson-Billings ve Tate, 1995; Larke, 1990; Sia ve Mosher, 1994; Sleeter, 1995; Washington, 1981) benzerlik göstermemektedir.

Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinin gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda yükseldiğini ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik düzeylerindeki yükselmenin nedeni olarak, içerik birleştirme yoluyla gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının gösterilmesi mümkündür. Wang (1998) program değerlendirme dersi içerisinde çokkültürlü programın etkilerini incelediği araştırmada, çokkültürlü eğitim

alan katılımcıların, eğitime katılmayan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde çokkültürlü yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Amal (2010) ise bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Eğitime Giriş dersi içeriği ile çokkültürlü uygulamaları bileştirdiği araştırma sonucunda, katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili anlayışlarının olumlu yönde değiştiğini ve katılımcıların saygı, kabul gibi kavramları kullanmaya başladıklarını ifade etmiştir.

Davis ve Cabello, 1989; O'Byrne ve Smith, 2015; Subaşı, 2013 ve Valentin, 2006 tarafından da ortaya koyulduğu gibi, çokkültürlü eğitim ister içerik birleştirme isterse seçmeli ya da zorunlu dersler yoluyla verilsin, katılımcıların konu ile ilgili tutum ve yeterlikleri üzerinde anlamlı fark oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına çokkültürlülük ile ilgili içeriğin sunulması, onların kültür ve farklılıklara bakış açılarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirebilmektedir. Bulut ve Başbay (2014) ile Pavone (2011) tarafından da belirtildiği gibi, kültürel çeşitliliğin fazla olduğu ortamlarda ve farklılıklarla iç içe bulunan katılımcıların, çokkültürlülük ile ilgili yeterlikleri de yükselmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarına farklılıkları bulunan öğrencileri desteklemede faydalanabilecekleri kültürel ve sosyal fırsatların yaratılması çokkültürlü eğitim yeterliklerini ve tutumlarını geliştirmektedir (Acar ve Gürol, 2015).

Bulgular incelendiğinde, ön-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Her ne kadar bulunan sonuç, çokkültürlü eğitim uygulamasının deney grubunda anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koysa da, bu sonuç üzerinde öğretmen adaylarının daha önceden sahip oldukları çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinin etkisinin olabileceği dikkate alınmalıdır.

Bazı araştırmalarda ise elde edilen bulgular, çokkültürlü eğitimin içerik birleştirme yoluyla eklenmesinin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Çelik (2011) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının katıldığı çalışmada, Medya Okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum geliştirmelerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, bu çalışmanın aksine, öğretmen adaylarının olumlu olan çokkültürlü tutumlarının anlamlı derecede azaldığını ortaya koymuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü Alt Problem: Empati puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Empati puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kovaryans Analizi sonuçları Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Empati puanları kontrol edildiğinde çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri son-testi Kovaryans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Empati	15,44	1	15,44	0,57	0,45	,011
Grup	220,61	1	220,61	8,14	0,06	,143
Hata	1327,37	49	27,09			
Toplam	222973,00	52				

Tablo 4.4.'te verilen Kovaryans Analizi sonuçları incelendiğinde, empati puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri açısından anlamlı bir farkın olduğu ($F= 8,14$, $p<0,05$), ancak empati puanlarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ($F=0,57$, $p>0,05$) görülmektedir. Empati, her ne kadar diğer kültürün bakış açısından düşünebilme becerisini (Goleman, 1998; Oliner ve Oliner, 1995; Polat, 2009) içerse de, çokkültürlü tutum ve yeterliklerini değiştirmede tek başına yeterli olmayabilir. Brouwer ve Boros (2010) da empatinin olumlu tutumları harekete geçirdiğini, ancak önyargı, ayırimcılık gibi olumsuz tutumları engellemediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerindeki artışın empatik eğilimin etkisinden çok, uygulanan çokkültürlü eğitim uygulanmasından kaynaklanmış olabileceği söylenilebilir.

Empatinin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkisinin olmaması normal bir sonuç olarak görülebilir. McAllister ve Irvine (2000) yapmış oldukları çalışma sonucunda, katılımcıların tamamının farklılıkları olan öğrencilerle çalışabilmek için empatinin önemli olduğunu düşündüklerini, ancak çokkültürlü öğretim için bunun yeterli olmadığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, empatik eğilim ile ilgili değişimler bu araştırmadaki uygulama sürecinden daha uzun zaman gerektirebilmektedir (Akkoyun, 1987; Dökmen, 1988). Bu doğrultuda, Nganga (2006) kültürel empati konusunu incelediği 6 haftalık deneysel araştırma sonucunda, uygulanan çokkültürlü eğitimin empati üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını, empati ile ilgili gelişmenin daha uzun süreli bir uygulama ile gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin çokkültürlülük ile ilgili düşünceleri ölçmeyi amaçlayan D bölümü ile ilgili deney ve kontrol gruplarına ait ön-test son-test betimsel analiz sonuçları Tablo 4.5. ve 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney grubuna ait çokkültürlü yaklaşım ön-test son-test betimsel analiz sonuçları

Grup	D Bölümü	Test	f	%
Deney	1. Eğer her birey başka herhangi bir bireyi kabul edip onunla çalışmayı öğrenseydi, kültürlerarası problemler olmazdı.	Ön-test	0	0,00
		Son-test	5	19,02
	2. Eğer bütün gruplara ortak fayda için katkıda bulunmaları için yardım edilebilse ve hiçbir grup ayrıcalık istemese, birleşik bir Türkiye yaratabiliriz.	Ön-test	6	23,10
		Son-test	15	57,07
		Ön-test	13	50,00

3. Tüm kültürel gruplar, kendi kimliklerini koruma ve devam ettirebilme hakkına sahiptir.	Son-test	5	19,02
4. Tüm kültürel gruplar, güçlü yönleri ve katkıları için takdir edilmelidirler.	Ön-test	7	26,90
	Son-test	0	0,00
5. Demokratik toplum hedefine ulaşmadan önce, bazı grupların eşit muamele görmeyi başarması için yardıma ihtiyacı vardır.	Ön-test	0	0,00
	Son-test	1	3,80

Tablo 4.6. Kontrol grubuna ait çokkültürlü yaklaşım ön-test son-test betimsel analiz sonuçları

Grup	D Bölümü	Test	f	%
Kontrol	1. Eğer her birey başka herhangi bir bireyi kabul edip onunla çalışmayı öğrenseydi, kültürlerarası problemler olmazdı.	Ön-test	0	0,00
		Son-test	7	26,90
	2. Eğer bütün gruplara ortak fayda için katkıda bulunmaları için yardım edilebilse ve hiçbir grup ayrıcalık istemese, birleşik bir Türkiye yaratabiliriz.	Ön-test	0	0,00
		Son-test	13	50,00
	3. Tüm kültürel gruplar, kendi kimliklerini koruma ve devam ettirebilme hakkına sahiptir.	Ön-test	22	84,60
		Son-test	5	19,02
	4. Tüm kültürel gruplar, güçlü yönleri ve katkıları için takdir edilmelidirler.	Ön-test	4	15,40
		Son-test	0	0,00
	5. Demokratik toplum hedefine ulaşmadan önce, bazı grupların eşit muamele görmeyi başarması için yardıma ihtiyacı vardır.	Ön-test	0	0,00
		Son-test	1	3,80

Tablo 4.5. ve 4.6.'da yer alan ön-test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının %50'sinin, kontrol grubundaki katılımcıların ise %84,60'ının çoğulculuk anlamına gelen "Tüm kültürel gruplar kendi kimliklerini koruma ve devam ettirebilme hakkına sahiptir." ifadesini tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 4.5 ve 4.6'da yer son-test sonuçları incelendiğinde ise deney (%57,70) ve kontrol (%50,00) gruplarında asimilasyon anlamına gelen B seçeneğinin çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Buna göre, araştırma sonunda, hem deney hem de kontrol grubunda yer

alan öğretmen adaylarının, çokkültürlülük konusunda çoğunlukla asimilasyona yönelik bir düşünceye sahip oldukları söylenilebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin tutum ve yeterlik boyutlarında meydana gelen olumlu yönde değişikliğin, D bölümünde gözlenmediği ortaya çıkmaktadır. Özellikle, deney grubundaki katılımcıların çokkültürlü uygulama süreci sonucunda, asimilasyon tercihine yönelmeleri dikkat çekmektedir. Benzer bir çalışmada, Link (2001) ise katılımcıların çoğulculuğu asimilasyondan daha fazla tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak, deney grubunda gerçekleştirilen ders içi etkinliklerin yetersiz olması gösterilebilir. Çünkü öğretmen adaylarının son-test tercihleri, en az istenen tercih olan farklılıklara sahip öğrencilerin ana kültüre ve mevcut sosyal kültüre yönlendirilmeleri yönünde olmuştur. Bu çalışmada kullanılan içerik birleştirme yoluyla çokkültürlü eğitimin verilmesi, çokkültürlü eğitim yaklaşımları içinde en alt düzeydedir. Bu anlamda, çokkültürlü yaklaşımların daha kapsayıcı ve kültürel farklılıkları benimseyen yönde değişimi için, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması gerektiği ve çok daha köklü reforma ihtiyaç duyulduğu söylenilebilir.

Katılımcıların hem deney hem de kontrol grubunda, ön-test – son-test sürecinde çoğulcu bir yaklaşımdan asimilasyona yönelmeleri, ders dışında onların görüşlerini etkileyen daha önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, araştırma sürecinde ülkede yaşanan politik gelişmelerden ve medyanın öğretmen adaylarının bakış açılarında farklılaşmaya yol açmasından kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Çelik (2011), gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü bakış açılarının deneysel süreç sonunda olumsuz yönde değişmesini, politik olaylara ve medyanın etkisine bağlamıştır. Ayrıca, çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü sadece din ve etnisite ile ilişkilendirdiğini diğer boyutlarından haberdar olmadıklarını vurgulamıştır. Bu nedenle, katılımcılar çoğunlukla asimilasyon yaklaşımına daha yakın olarak nitelendirilmiştir. Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma, ön-testte katılımcıların %56'sının çokkültürlü eğitimi tercih ettiklerini, ancak bu tercihin son-testte %12 azalarak %44'e gerilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ve tutumlarındaki olumlu değişikliklerle karşılaştırıldığında çelişkili olarak

yorumlanmıştır. Çünkü uygulama sonucunda, katılımcıların çokkültürlü eğitimle ilgili olumlu düşüncelerine rağmen, eğitim sistemi açısından toplumda asimilasyona yönelik uygulamaları daha etkili gördükleri ifade edilmiştir.

Genel anlamda bakıldığında Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminde asimilasyon ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalar, Türk eğitim sisteminin azınlıkları kültür, dil, din gibi unsurlar açısından asimile etmeye çalıştığını vurgularken (Atasayar, 2015; Kaya, 2007), diğer bazı araştırmacılar inceledikleri öğretim programları içerisinde asimilasyon içeren kazanım bulunmadığını ifade etmektedir (Seban ve Uyanık, 2016). Ancak, böyle bir politika olsa da olmasa da öğretmenler benimsedikleri yöntem ve teknikler yoluyla kültürel farklılıkları azaltmayı tercih etmektedirler. Bunun nedeni, farklılıklar nedeniyle sınıfta doğabilecek sıkıntıları azaltmak olabilir. Ayrıca, bireyler genel olarak toplumsal olaylara bakış açılarında, okulda alınan eğitimden farklı düşünebilmektedirler ve toplum yapısındaki baskın düşünce, eğitim olsun ya da olmasın, öğrenciler üzerinde oldukça etkili olabilmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci Alt Problem: Çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?

4.5.1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramının tanımına ilişkin görüşleri

Tablo 4.7.’de çokkültürlü eğitim kavramının tanımıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

1. Görüşme Sorusu: Çokkültürlü eğitim nedir?

Tema	Alt Tema	f
Farklılıklar	Kültür	8
	Bölge / Ortam	7
	İrk	6
	İnanç / Mezhep	3
	Dil / Şive	2
	Cinsiyet / Engel	2
	Gelenek / Görenek	1
Kabul / Katkı	Harmanlayan / dâhil eden	5
	Herkesi kabul eden	4
	Katkı sağlayan	4
Önyargı	Önyargsız eğitim	3

Tablo 4.7. incelendiğinde çokkültürlü eğitim tanımında öğretmen adaylarına göre “farklılıklar, kabul/katkı ve önyargı” olmak üzere üç tema bulunmaktadır. Bu doğrultuda, 8 öğretmen adayının çokkültürlü eğitim kavramıyla kültürel farklılıkları , 7 öğretmen adayının ise farklı bölgeler ve ortamlarda yaşamayı ilişkilendirdikleri söylenilebilir. Ayrıca, 6 öğretmen adayının ırk kavramını çokkültürlü eğitim tanımına dâhil ettikleri görülmektedir. Diğer yandan, 5 öğretmen adayı yapmış oldukları tanımlarda çokkültürlü eğitimin öğrencileri harmanlayan ve sürece dâhil eden bir eğitim olduğunu vurgularken, 4 öğretmen adayı ise çokkültürlü eğitimde herkesin eşit kabul edildiğini ve bu tarz bir eğitimin herkese katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Konu ile ilgili yapılan görüşmelerde öğretmen adayları aşağıdaki tanımları yapmışlardır:

“Farklı inanç ve mezhepleri gözeterek yapılan eğitimidir (Öğr-1).”

“Bir ortamda çeşitlilik olması, sadece bir ırk, bir cinsiyet için olmayan, herkesi kabul eden bir eğitim anlayışıdır (Öğr-2).”

“Her kültüre yönelik eğitim verilmesi, öğrencilerin kendini daha iyi ifade edebilmesi için farklı kültürlerin eğitime dâhil edilmesidir (Öğr-5).”

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulaması sonucunda, çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili detaylı bilgiye sahip olmadıkları söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi ırk, dil, din gibi konularla ilişkilendirdikleri ancak bunun bir reform hareketi olduğundan bahsetmemiş olmalarının ve engel, üstün zekâ, cinsiyet gibi kavramları tanımlarında kullanmamalarının bir eksiklik olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramını tanımlamada yetersiz oldukları anlamına gelmektedir. Yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen bazı nitel araştırmaların da çokkültürlü eğitim tanımlarında benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Örneğin, Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre saygı duyarak bir arada yaşamak olarak gördükleri ve farklılıklara duyarlı ve eğitimde eşitlik ile ilişkilendirdikleri ifade edilmiştir (Alanay, 2015). Atasayar (2015) da araştırmasında, katılımcıların çokkültürlü eğitimi zenginlik, kültürlerin tanınması, saygı, hoşgörü, empati, etkileşim, farklı bakış açıları, birlikte yaşam gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini belirtmiştir.

Çokkültürlü eğitim kavramı, farklı ülkelerde benzer kavramlar kullanılarak tanımlanmıştır. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında eğitim bilimleri alanında benzer dersleri alıyor olmaları olabilir. Örneğin, Sia ve Mosher (1994) gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların çokkültürlü eğitimi, kültürlerle ilgili öğrenme, saygı duyma ve kabul etme olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, katılımcıların çokkültürlü eğitim kavramını tanımlarken bu araştırmadaki bulgulara benzer kavramları vurguladıkları söylenilebilir.

4.5.2. Çokkültürlü eğitim tanımının oluşturulmasına ilişkin görüşler

Tablo 4.8.'de çokkültürlü eğitim kavramının tanımının oluşturulmasıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımının oluşturulmasıyla ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

2. Görüşme Sorusu: Çokkültürlü eğitim tanımını oluşturmada neler etkili oldu?

Tema	Alt Tema	f
Ortam	Üniversite / yurt	8
	Bölge / ülke	3
	Aile	1
Farklılık	Farklı kültür	4
	İrk (Kürt)	4
	Konuşma / dil	3
	Yeme / içme	2
	Gelenek / görenek	2
	Çevre / Deneyim	Arkadaş
Sorun	Paylaşım	8
	Deneyim	4
	Medya	3
	Sıkıntı / çekince	5
	Tartışma	2
Ders	Ayrımcılık	1
	Çokkültürlü Eğitim Uygulaması	1

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi çokkültürlü eğitim kavramının oluşturulmasına etki eden temalar ortam, farklılıklar, çevre/deneyim, sorunlar ve ders başlıkları altında toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, 10 katılımcının çokkültürlülük tanımında arkadaşlarının etkili olduğunu belirtmiş oldukları görülmektedir. Buna ek olarak, üniversite/yurt ortamının ve paylaşımların etkisini vurgulayan 8'er katılımcı bulunmaktadır. Dolayısıyla, farklı kültür, ırk ve deneyimlerin de tanımın oluşmasına katkı sağladığı söylenilebilir. Ayrıca, bazı katılımcıların yaşadıkları olumsuzlukların etkisini gösteren sıkıntı, çekince, tartışma, ayrımcılık gibi

konulara vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan, sadece 1 öğrenci yapmış olduğu tanımda deneysel uygulamaların etkisinden bahsetmiştir. Buna göre, çokkültürlülük veya çokkültürlü eğitim ile ilgili tanımların oluşmasında derslerden çok çevre/deneyim ve içinde bulunulan ortamın etkili olduğu söylenilebilir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Genelde bulunduğum ortam, bulunduğum farklı üniversite ortamları, arkadaşlarım etkili oluyor. İnsanların anlaşmasında büyük sıkıntılar olabiliyor, birbirini anlamada ya da verdikleri cevaplarda, tartışmaya götürebiliyor. Yeme, içme, konuşma, gelenek, görenek, misafir ediş tarzı farklılıkları oluyor (Öğr-1).”

“Deneyimlerim ve yurttan kaldığım arkadaşlarım etkili oldu. Yakın arkadaşlarımın farklı bölgelerden gelmesi bana onların da anlaşılabilir olduğunu gösterdi. Diyarbakırlı arkadaşım var, başlangıçta çekincelerimiz vardı ama sonra siyaset dışı konularda ortak düşüncelerimiz olduğunu gördüm. Bütün bunlar çokkültürlülük anlayışının oluşmasında etkili oldu (Öğr-10).”

“Arkadaşlarım ve üniversite ortamı, farklı bölgelerden gelen insanların gelenek ve göreneklerinin öğrenilmesi yoluyla oluşuyor. Kişileri tanımak bakış açımı değiştiriyor. Kürt arkadaşlarım yoluyla onları tanıma fırsatı bulup terör örgütü ile aradaki ayrımı yapabiliyorum (Öğr-8).”

Elde edilen bulgular, deney grubunda uygulanan çokkültürlü eğitimin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tanımları üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitime yönelik derslerin veya dersler içerisinde gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının, çokkültürlü eğitim tanımları üzerinde etkili olmadığını gösteren diğer araştırmaların (Estupinan, 2010; Gay, 2010; Gayle-Evans ve Michael, 2006; Grant ve Gillette, 2006; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim uygulamasının, katılımcıların çokkültürlü eğitim tanımları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Bondy, Schmitz ve Johnson, 1993; Cooper, Beare ve Thorman, 1990; Mason, 1997) bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin tanımını yaparken özellikle buldukları ortamın ve çevrelerinin etkisini vurgulamışlardır. Buna göre, çokkültürlü eğitim konusunda gerçekleştirilecek olan uygulamalarda, çevrenin etkisi de göz önünde bulundurularak tartışma gibi tekniklerin kullanılması gerektiği söylenilebilir. Hem yurtiçinde hem de yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar, benzer bulgulara ulaşmışlardır. Örneğin, Demirsoy (2013) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısının, üniversitedeki çokkültürlü ortamdan faydalandıklarını ve farklı kültürlerden eğitim almaya gelen öğrencilerin kendi çokkültürlü algılarına, görgülerine, bilgi ve birikimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, araştırmacı, öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını geliştirmek için, kitaplar ve görsel-yazılı basın ürünleri kullandıklarını belirtmiştir. Bodur (2003) ise gerçekleştirdiği araştırmada, çokkültürlü eğitim dersi ve alan çalışmasına katılan öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tanımını oluştururken ders deneyimlerine bağlı kaldıklarını belirtmiştir. Diğer yandan, araştırma bulguları ders almayan katılımcıların, daha çok geçmiş eğitimlerine ve kişisel deneyimlerine bağlı kaldıklarını göstermiştir.

4.5.3. Çokkültürlü Eğitime Teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

Tablo 4.9.'da çokkültürlü eğitime teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Çokkültürlü eğitime teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

3. Görüşme Sorusu: Çokkültürlü eğitim nasıl teşvik edilmeli sence? Ne gibi uygulamalar yapılabilir?

Tema	Alt Tema	f
Eğitim	Akademisyen	3
	Öğretmen	3
	Öğrenci	3
İletişim	Kaynaşma/paylaşma	6

	Dil	5
	İletişim	4
	Empati	3
	Düşünce Özgürlüğü	1
Yöntem/teknik	Sunum (Kendi kültürünü tanıtmaya)	5
	Etkinlikler (video / oyun)	5
	Grup çalışmaları	1
Olumsuzluklar	Baskı	6
	Savaş	3
	Tartışma	2
	Irkçılık	2

Tablo 4.9.'da yer alan çokkültürlü eğitime teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde bulguların eğitim, iletişim, yöntem/teknik ve olumsuzluklar temaları altında toplandıkları görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime teşvik için en çok kaynaşma/paylaşma, dil, kendi kültürünü tanıtmaya ile ilgili sunum ve etkinlikler kavramlarını vurguladıkları söylenilebilir. Ayrıca, öğretmen adayları hem öğrencilerin hem de öğretmen ve akademisyenlerin, çokkültürlülük konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Buna ek olarak, katılımcılar sınıf içi iletişim ve empati kavramlarına dikkat çekmektedirler. Diğer yandan, değişik ortamlarda görülen kültürel baskı unsuru önemli bir olumsuzluk olarak göze çarpmaktadır. Konu ile ilgili katılımcılara ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Öğrencileri öğretmenlerin çok iyi tanınması, hangi kültürde büyüdüğü öğrenmesi çok önemli. Onun kültüründen kelimeler, unsurlar derslere ekleyebilme bu şekilde farklı kültürler aynı sınıf sahiplenirler. Kendini tanıtmaya fırsatı verilmeli, savunabilmeli benliğini. Sınıfta bunları tartışmak yaygınlaştırmak için önemli, fikirlerini özgürce söyleyebilmeliler (Öğr-3).

“İnsanların kültürleri birbirinden farklı ama hocalar siyasi görüşlerinin etkisinde kalıyor ya da tek bir kültür hâkimmiş gibi dersleri anlatıyor, çoğu zaman tartışmalar ortaya çıkıyor. Sınıftaki orta yolu bulmak herkesi katmak çokkültürlü olur. Sınıfta farklı gruplar var, grup etkinliklerinde bizlere bırakıldığında bizler sadece kendi

siyasi görüşümüze uygun, kendi kültürümüze yakın olanlarla bir araya geliyoruz. Birbirimizi tanımıyoruz, kendi sınırlarımız içinde kalıyoruz. Bu yüzden öğretmenler öğrencileri kaynaştıran gruplandırmalar ve etkinlikler yapmalıdır. Ayrıca öğretmen ilişkileri denetlemeli ve düşmanlıklara izin vermemeli. Onların içlerine girebilmemiz lazım. Öğrencilerle arkadaş olmak, etkinliklerde yakın olmak önemli. Ders aralarında sınıfla birlikte olmak isterim (Öğr-9).”

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin teşvik edilmesinde iletişimin, eğitimin ve yöntem/tekniklerin önemli olduğunu düşündükleri söylenilebilir. Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitime teşvik için öğretim teknikleri, öğretmen yetiştirme programları, empati, öğretim stilleri, etkileşim ve iletişim kavramlarının önemli olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların (Alanay, 2015; Brady, 2014; Demirsoy, 2013; Estupinan, 2010) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, çokkültürlülüğe teşvik için çok boyutlu düşünülmesi gerektiğini, hem okul içinde hem de okul dışında çokkültürlü eğitimin desteklenmesi gerektiğinin söylenmesi mümkündür. Gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adayları, farklı kültürlere mensup öğrencilere eşit, tarafsız bir yaklaşımın, hoşgörü ve empati ilkelerinin, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının donanımlı yetiştirilmesinin, ilk ve ortaokul düzeyinde farklı kültürleri yansıtan sınıfların oluşturulmasının, seçmeli derslerin ve ders kitaplarında ünitelerin olmasının çokkültürlü eğitime teşvik için önemli ölçütler olduğunu ifade etmişlerdir (Demirsoy, 2013). Araştırma bulguları, bu araştırmadaki eğitim, iletişim ve yöntem/teknik kavramlarını da içine almaktadır. Estupinan (2010) ise gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin teşvik edilmesinde öğretim stratejilerini, günlük planlarda kullanılacak çokkültürlü kitapları, çokkültürlü sınıf yönetim stratejilerini, grup etkinliklerini ve herkesin kendi kültürünü tanıtmaya fırsat veren sunumların yapılmasını vurguladıklarını belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, çokkültürlü eğitime teşvik için eğitim, yöntem ve teknik konularının önemini ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili farkındalığa sahip oldukları ve eksik oldukları alanlarda daha fazla destek

bekledikleri söylenilebilir. Ayrıca, teşvik için çokkültürlü eğitimin bir reform hareketi olarak görülmesi gerektiği ve fakültelerdeki ve öğretmen yetiştirme programlarındaki değişimin yanında, öğrencilere okul dışında iletişim kurma fırsatları oluşturulması gerektiği söylenilebilir. Bu doğrultuda, derslerin ve uygulamaların alan deneyimleriyle zenginleştirilmesinin önemli olduğu da vurgulanmalıdır. Yurtdışında gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da bu araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

4.5.4. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Tablo 4.10.'da öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

4. Görüşme Sorusu: Öğretmen yetiştirme programında aldığınız, özellikle pedagojik formasyon dersleri, ne derece çokkültürlü eğitime katkı sağlıyor?

Tema	Alt Tema	f
Dersler	Sınıf Yönetimi (Çokkültürlü Eğitim Uygulaması)	9
	Sosyal Psikoloji (Cinsiyet)	3
Sorunlar	Derslerde değinilmedi	5
	Baskı / Korku	4
	Tek Kültürlü Ders	2
	Dışlanma / Ayrımcılık	2

Tablo 4.10. incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili bulguların dersler ve sorunlar olmak üzere iki ayrı tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının üçüncü sınıfa kadar geçen 5 dönem içerisinde çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan dersin çokkültürlü eğitim uygulaması ile içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersi olduğu söylenilebilir. Ayrıca, görüşmelere katılan öğretmen adayları tam olarak çokkültürlülük olmasa da konunun cinsiyet boyutunun sosyal psikoloji dersi içerisinde tartışıldığını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmen

yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim denildiğinde çoğunlukla sorunların öne çıktığı söylenilebilir. Bu doğrultuda, katılımcılar kültür ve çokkültürlülük konularına derslerde değinilmediğini, farklılıkların baskı ve korku ortamı nedeniyle tartışılmadığını, derslerin baskın tek bir kültüre odaklandığını ve farklılıkları olan öğretmen adaylarının kendilerini ifade ettiklerinde dışlanma ve ayrımcılıkla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu benim 5. yılım. Derslerin çokkültürlülük veya farklılıklarla ilgili şuana kadar katkısı olmadı. Diğer kültürler yerine baskın kültür işlemeye çalışıldı veya sadece ders içeriği. Bunlarda sıkıntılara sebep oldu. Tek kültürlü öğretmen olmaz, olmamalı. Çevremizde farklı bir sürü insan var. Arapça öğrenmek belki onları anlamak adına bir adım olabilir. Onları benimsemek lazımdır. Öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları ABD de yaşanan sıkıntıları yaşamadan daha kolay bir geçiş sağlamamıza yardımcı olabilir. Geçen yıl staj yaptığım sınıfta Afgan öğrenciler vardı, son derece uyumlularda, çevreleri onları kabul etmişti (Öğr-1).”

“Açıkçası bu yıla kadar, sizin dersiniz hariç hiç konuşmadık bu tür konuları. Herkesin aynı imkânlarının olmadığını gördüm. Ancak özellikle üniversitemizde bu konular çok eksik, sınıf yönetimi dersine kadar bu tür konulardan bahsetmedik. Çok mutlu oldum, bu tartışmaları yapabildiğim için. Söz hakkı alamadığımız kendimizi ifade edemediğimiz, kendi kültürümüzü savunamadığımız çok dersimiz var. Sınıf yönetimi dışında henüz çokkültürlü bir eğitim almadım. Farklılıkları olanlar kendi sınıfında bile dışlanıyor. Öğretmen bireyi oluşturur, bu şekilde yetişen öğretmenler bence ilerde çok kötü sonuçlar doğurabilir (Öğr-3).”

“Derslerde şimdiye kadar hiç görmedim, bir tek sizin verdiğiniz örnekler, hatta ben arkadaşlara da anlattım. Bizim hocamız ayırım yapmadan hepsini işliyor, örneklerde veriyor hem bu ülkeden hem diğer ülkelerden, ayırım yapmadan. Bir tek bizim ülkemiz değil. Tek kültürlü diğer dersler konuşma şansımız hiç olmuyor. Rencide oluyoruz ama ses çıkaramıyoruz, hocanın tepkisini çekeriz diye korkuyoruz. Tartışma ortamı yok, üniversite paylaşma yeridir, ortaya atılan fikri tartışmak lazım (Öğr-8).”

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde öğrenim gördükleri süreçte çokkültürlülük konusunda eğitim görmediklerini göstermektedir. Ayrıca, kültür içerikli derslerde bile kültür konusuna çok az değinildiği ve kimi zaman asimilasyon eğilimi içerisinde tek kültür baskısının yapıldığı söylenilebilir. Ancak, katılımcıların verdikleri cevaplar, onların çokkültürlü eğitim ve bu tür bir eğitim için gerekli derslere duyulan ihtiyaç ile ilgili farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili eksikliklerin olduğunu vurgulayan ve derslerin, uygulamaların ve genel bir program geliştirme reform hareketinin önemli olduğunu ortaya koyan diğer araştırmaların (Alanay, 2015; Brady, 2014; Esen, 2009; Estupinan, 2010; Gray, 2010; Kaya, 2014) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.5.5. Sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Tablo 4.11.'de sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

5. Görüşme Sorusu: Sınıf yönetimi dersi içerisindeki çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili ne düşünüyorsun?

Tema	Alt Tema	f
İçerik Birleştirme	Etkili oldu	8
	Farkındalık kazandırdı	4
	Empatik bakış açısı kazandırdı	1
Ders içi etkinlikler	Video	6
	Tartışma	1
	Sunum	1
Çokkültürlü eğitim içeriğinin ayrılması	Seçmeli çokkültürlü eğitim dersi	8
	Zorunlu çokkültürlü eğitim dersi	3

Tablo 4.11. incelendiğinde, sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili bulguların içerik birleştirme, ders içi etkinlikler ve çokkültürlü eğitim içeriğinin ayrılması olmak üzere üç ayrı tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırmanın deney grubunda yer alan ve görüşmelere katılan öğretmen adayları, çoğunlukla sınıf yönetimi dersi içeriğinin çokkültürlü eğitim ile birleştirilmesinin etkili olduğunu ve çokkültürlü farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, katılımcılar, çokkültürlü eğitimin daha etkin olarak aktarılabilmesi için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ve bu nedenle seçmeli ya da zorunlu derslerin konulmasının faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, mevcut uygulamaların içerisinde yer alan etkinliklerden, en fazla videoya dayalı etkinliklerin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Derslerdeki teorik bilgiler ve videolar çok etkili oldu, kendinizi onların yerine koyuyorsunuz. Diğer dersler içinde etkinlik olarak kalacağına böyle derslerin ayrıca verilmesi, bizlere kendimizi diğer kültürlerin yerine koymanın öğretilmesi daha da faydalı olurdu (Öğr.-1).”

“Olumlu etkileri oluyor, konuştuğumuz an etkili bir saat kadar konuşuyoruz, sonra unutuluyor tabi. Seçmeli bir çokkültürlü eğitim dersi olsa ben severek alırdım. Böyle bir derste farklılıkların olmadığını konuşmak isterim. Kendimi anlatmak isterim. Çok olumlu etkileri oldu, kimlikler üzerinde konuştuklarımız bizi bilinçlendiriyor. Kalıcı oluyor (Öğr.-6).”

“Olumlu olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler daha da artırılmalı bence. Sosyoloji, felsefe gibi derslerde kültür işleniyor ama sadece tanımı, keşke başlı başına bir ders olsa daha da güzel olurdu (Öğr.- 9).

Elde edilen bulgulara göre, sınıf yönetimi dersine içerik birleştirme yaklaşımıyla eklenen çokkültürlü eğitim uygulamasının etkili olduğu söylenilebilir. Uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarının sınıflardaki kültürel farklılıklar ve çokkültürlülüğün kapsamı ile ilgili farkındalık kazandıkları, diğer kültürlerle yönelik empatik bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, çokkültürlü eğitim uygulaması içerisinde video, tartışma ve sunum etkinliklerinin önemini vurgulamaktadırlar. Diğer yandan, içerik birleştirmenin tek başına yetersiz olduğu da görülmektedir. Çünkü

katılımcılar, çokkültürlü eğitim adı altında bağımsız bir seçmeli veya zorunlu dersin daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, içerik birleştirmenin etkili olduğunu ancak uygulamaların artırılması gerektiğini ortaya koyan diğer araştırmaların (Barry ve Lechner, 1995; Bodur, 2003; Brady, 2014; Capella-Santana, 1995; Estupinan, 2010) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarına ait görüşler, içerik birleştirme yoluyla gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının etkili olduğunu, ancak konuya daha fazla zaman ayrılması ve çokkültürlülük konusunda derslerin konulması gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar, özellikle seçmeli veya zorunlu çokkültürlü eğitim dersi isteklerini dile getirmektedirler. Buna göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimden azami katkı sağlayabilmeleri için içerik birleştirmenin ötesine geçilmesi gerektiği ve sadece çokkültürlü eğitime odaklı derslerin öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesi gerektiği söylenilebilir. Benzer araştırmalar da elde edilen bulguları desteklemektedir. Örneğin, Brady (2014), çokkültürlü eğitimin öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışma sonucunda, çoğu öğretmen adayının çokkültürlü eğitim becerilerinin gelişmesine yönelik daha fazla ders, alan deneyimi ve çalıştay ihtiyacını belirttiklerini ifade etmiştir. Barry ve Lechner (1995) de çokkültürlü öğretim ve öğrenme konularında öğretmen adaylarının tutum ve farkındalıklarının olumlu olduğunu ve katılımcıların çokkültürlü eğitim konusunda daha fazla ders almak istediklerini vurgulamıştır.

4.5.6. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ile ilgili görüşleri

Tablo 4.12.'de sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ve etkin çokkültürlülük eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ve etkin çokkültürlülük eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler

6. Görüşme Sorusu: Sizin anlatacağınız derslerde önyargı var mı? Örneğin, tarih dersleri önyargılı mı? Eklemek istediğin bir şey var mı?

Tema	Alt Tema	f
Sosyal Bilgiler	İrkçılık	8
	Baskı	5
	Önyargı	4
	Öznellik	2
Etkin Çokkültürlülük Eğitimi	Öğretmen Eğitimi	8
	Video	6
	Tartışma	4
	Aile Eğitimi	3
	Alan Uygulamaları ve Geziler	3
	Seminer	1

Tablo 4.12. incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ve etkin çokkültürlülük eğitimi ile ilgili bulguların, sosyal bilgiler dersi ve etkin çokkültürlülük eğitimi olmak üzere iki ayrı tema altında toplandığı görülmektedir. Görüşmelere katılan öğretmen adayları, mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çoğunlukla ırkçı, baskıcı ve önyargılı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan, katılımcılar mevcut öğretim programlarının çokkültürlü hale getirebilmesi için öncelikle öğretmen eğitimine ağırlık verilmesi gerektiğini, ders içi etkinliklerde ise videoların ve tartışma tekniklerinin kullanılmasının faydalı olacağını söylemektedirler. Ayrıca, öğretmen adayları aile eğitiminin, alan uygulamalarının, gezi ve seminerlerin de etkili olabileceğini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kendi kültürümüzü öne çıkarıyoruz ve kesinlikle kendi bakış açımızdan bakıp anlatıyoruz. İlkokuldan itibaren etkinlikler ya da dersler konmalı. Diğer bölgelere geziler düzenlenmeli. Müzelere gidilmeli, kültürler gösterilmeli. Biz aslında kültür olarak insanları çok fazla ayırmıyoruz. Saygılı olduğumuzu düşünüyorum. Türk-Kürt sorunu dışında bunu yaşamıyoruz çok fazla. Herkes anne veya babasından ilk eğitimi alıyor, ailenin ırkçı olması çocuğu ırkçı yapıyor, ailenin de bilinçlenmesi gerekiyor. İlk adım eğitim fakülteleridir bence, öğretmenleri değiştirip öğrencileri değiştirmemiz gerekiyor. Bizim üniversitemizde de çokkültürlülük dersi olsa iyi olur (Öğr.-3).”

“Her ülke kendi tarihini anlatıyor, çokkültürlü tarih zor ama yine de bu gününün gözüyle Arap, Yunan, Ermeni diye ayırmak doğru değil. Farklı kültürleri ve grupları bir araya getirmek için yıl boyunca yapılacak etkinlikler hazırladım, herkesin kültürel özelliğini anlatırdım, video, slayt izletirdim. Ders korsa bence toplum açısından iyi olur, şimdiki durum kötü, öğrenciler kendi ırkını üstün görmez, hoşgörüyü bakar. Bizim yetişmemiz lazım, eğitim fakültesinde bu baskı olmamalı. Öğrencileri en çok biz etkileyeceğiz (Öğr.-9).”

“Oralarda yaşayan insanlar kendileri anlatabilirdi, sınıfımıza Suriyeli ya da Iraklı getirip sorular sorabilesek güzel olurdu. Kendi ilimizi tanıtacak olabilirdi. Ben farklı bir kültürün yaşandığı yere atansam, dil engelini aşmaya çalışırdım, Araplar bizi arkadan vurdu görüşünü yıkmaya çalışırım. Önyargılı tarih anlatmaktan kaçınırım. Öğrenciler üzerindeki etkisinin farkındayım, objektif olmaya çalışacağım. Üniversite tek tip yetişen, çok yönlü olmayan insanlar var, bu beni rahatsız ediyor, bu insanlar öğretmen olacak. Benim abim engelli ve engellilerin neler yaşadıklarını yakından gördüm. Çokkültürlülük anlamında engelliye bakışın ne kadar önemli olduğunu görebiliyorum. Benim gibi olmayanlara da bu durum anlatılmalı. Bir öğretmen herkese hitap edebilmez. Kültür bir zenginliktir, herkes ağladığında aynı gözyaşlarını döküyor. Tarih öğretmenlerimizin bu önyargılarda etkisi büyük oluyor (Öğr.-10).”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sosyal bilgiler derslerinin ve özellikle tarih dersindeki konuların tek kültürlü ve baskıcı bir programla yürütülmekte olduğu söylenilebilir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının etkin çokkültürlü eğitim konusundaki görüşleri uygulamaların etkili olduğunu ve deney grubunda yer alan katılımcıların çokkültürlü eğitim ile ilgili farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma

sonuçları, gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamaların öğretmen adaylarının farkındalıkları yükselttiği bulgusuna ulaşan diğer araştırmaların (Başarır, Mediha ve Çetin, 2014; Bodur, 2003; Brady, 2014; Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005; Johnson Wells, 2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, sosyal bilgiler derslerinde kültürel çeşitliliğe yer verilmediği bulgusuna ulaşan çalışma (Demirsoy, 2013) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Katılımcılara eklemek istedikleri görüşleri sorulduğunda, büyük ölçüde çokkültürlü eğitimin daha etkin verilebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde uygulanan çokkültürlü eğitim etkinliklerinin yarattığı farkındalığın bu öneri üzerinde etkili olduğu söylenilebilir. Yurtdışında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Johnson Wells (2011), çokkültürlü eğitim ile ilgili algıları incelediği araştırmada, çokkültürlü eğitim uygulamalarına katılan katılımcıların neredeyse tamamının verilen derslerin algı ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, katılımcılar, çokkültürlü eğitim konusunda daha fazla dersin ve uygulamanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005) çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının farkındalıklarını yükselttiğini ve verilen eğitim sayesinde diğer gruplarla daha iyi empati kurabildiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çoğunlukla çokkültürlü eğitime destek verdiklerini ve kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapabilmek için daha fazla ders istediklerini ortaya koymuştur.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçları ve önerileri içermektedir.

5.1. Sonuçlar

Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma sonucunda, içerik birleştirme boyutu yoluyla çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öntest-sontest çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ancak, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öntest-sontest çokkültürlü tutum inanç puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

2. Araştırma sonucunda, ön test puanları kontrol edildiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, ön test puanlarının, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

3. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanlarına, empati puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

4. Araştırma sonucunda, ön-test sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının, çoğulculuk anlamına gelen maddeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Son-test sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcıların, asimilasyon anlamına gelen maddeyi tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

5. İçerik birleştirme boyutu yoluyla çokkültürlü eğitim uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili görüşleri konusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

5.1. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımında “farklılıklar, kabul/katkı ve önyargı” olmak üzere üç temanın vurgulandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitim kavramına, öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları, farklı bölgeler ve ortamlarda yaşamayı ve ırk kavramını dâhil ettikleri bulunmuştur. Diğer yandan, katılımcıların çokkültürlü eğitimi, öğrencileri harmanlayan ve sürece dâhil eden bir eğitim olarak kabul ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

5.2. Çokkültürlü eğitim kavramının tanımının oluşturulmasıyla ilgili temalar “ortam, farklılıklar, çevre/deneyim, sorunlar ve ders” olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, arkadaşların, üniversite/yurt ortamının ve paylaşımların, farklı kültür, ırk ve deneyimlerinin tanımın oluşmasına katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

5.3. Çokkültürlü eğitime teşvik konusunda yapılabilecek uygulamalar ile ilgili bulguların “eğitim, iletişim, yöntem/teknik ve olumsuzluklar” temaları altında toplandığı görülmüştür. Buna göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime teşvik için kaynaşma / paylaşma, dil, kendi kültürünü tanıtmaya ile ilgili sunum, etkinlikler ve sınıf içi iletişim ve empati kavramlarını vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, değişik ortamlarda görülen kültürel baskı unsurunun da önemli bir olumsuzluk olduğu bulgusuna

ulaşmıştır.

5.4. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili öğretmen adaylarına ait görüşler incelendiğinde, bulguların “dersler ve sorunlar” olmak üzere iki ayrı başlık altında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan ders, çokkültürlü eğitim uygulamasıyla içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersidir. Diğer yandan, araştırma bulguları sorunların da var olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, kültür ve çokkültürlülük konularına derslerde değinilmediği, farklılıkların baskı ve korku ortamı nedeniyle tartışılmadığı, derslerin baskın tek bir kültüre odaklandığı ve farklılıkları olan öğretmen adaylarının kendilerini ifade ettiklerinde dışlanma ve ayrımcılıkla karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır.

5.5. Sınıf yönetimi derslerinde çokkültürlü eğitim uygulaması ile ilgili bulguların “içerik birleştirme, ders içi etkinlikler ve çokkültürlü eğitim içeriğinin ayrılması” olmak üzere üç ayrı tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, çoğunlukla sınıf yönetimi dersi içeriğinin çokkültürlü eğitim ile birleştirilmesinin etkili olduğunu ve çokkültürlü farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, katılımcılar çokkültürlü eğitimin daha etkin olarak aktarılabilmesi için, daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ve bu nedenle seçmeli ya da zorunlu derslerin konulmasının faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, mevcut uygulamaların içerisinde yer alan etkinliklerden en fazla videoya dayalı etkinliklerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

5.6. Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlülük ve etkin çokkültürlülük eğitimi ile ilgili bulguların “sosyal bilgiler dersi ve etkin çokkültürlülük eğitimi” olmak üzere iki ayrı tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çoğunlukla ırkçı, baskıcı ve önyargılı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan, mevcut öğretim programlarının çokkültürlü hale getirebilmesi için öncelikle öğretmen eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği, ders içi etkinliklerde ise videoların ve tartışma tekniklerinin kullanılmasının faydalı olacağı bulgularına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırma sonuçları, sınıf yönetimi dersine dâhil edilen ve içerik birleştirme boyutu temel alınarak gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini geliştirmek için öğretmen eğitim programları içindeki derslerin içeriklerine ve etkinliklerine çokkültürlü eğitim, etkinlikler yoluyla ya da teorik boyutta eklenebilir.

2. Öğretmen yetiştirme programındaki eğitim bilimleri derslerine içerik birleştirme boyutuna uygun çokkültürlü içerik eklenerek öğretmen adaylarına, çokkültürlü eğitim ilkelerine uygun öğretim planı hazırlama ve uygulama etkinlikleri yaptırılabilir.

3. Çokkültürlü eğitim sınıf dışına taşınarak, alan uygulamaları, gezi, gözlem gibi uygulamaya ve deneyime dönük etkinlikler düzenlenebilir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim, sadece ders içeriğinin birleştirilmesi veya tek dönemlik seçmeli bir ders olarak değil, mümkünse her dönem üzerinde durulan ve daha fazla zaman ayrılması gereken bir konu olarak öğretmen yetiştirme programlarına eklenilebilir. Ayrıca, üniversiteler öğretmen adaylarına okul uygulamaları süresince, farklı nüfus yapısına sahip bölgelerde yer alan okulları ziyaret etme fırsatları yaratabilir.

4. Çokkültürlülük, eğitim fakültelerinde sunulan bütün alan dersleri ve eğitim bilimleri derslerinin içeriğine eklenebilir.

5. Teorik dersler ve okullarda gerçekleştirilen alan uygulamaları yanında, öğretmen adaylarının, farklı kültürlerden gelen ve farklı ırk, etnisite, sosyo-ekonomik geçmiş gibi özellikleri bulunan yetişkinlerle ve çocuklarla etkileşim kurabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir. Bu doğrultuda okullarda toplantılar düzenlenebilir.

6. Araştırma sonuçları, sınıf yönetimi dersine içerik birleştirme yoluyla eklenen çokkültürlü eğitim içeriğinin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çokkültürlü eğitim içeriği farklı derslerle birleştirilerek, uygulamaların etkinliği araştırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, etnik köken değişkeni kontrol edilmeden gerçekleştirilmiştir. Belirli bir bölgede, sadece tek bir etnik köken seçilerek çokkültürlü eğitim uygulamasının etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

2. Araştırmada, gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim uygulaması içerik birleştirme boyutunun etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Çokkültürlü eğitim uygulamasının diğer boyutları olan bilgi yapılandırma süreci, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi, okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirme boyutlarını temel alan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Örneklem büyüklüğü ve veri toplanan kurum sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için, araştırma evreninde farklı bölgeler ve farklı etnik grupların bulunduğu deneysel araştırmalar karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

4. Bu araştırmadaki uygulamalar, hem deney hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı beklentilerinin etkisi olabileceği gözeticilerle dış uygulayıcılarla benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C. Y. ve Gürol, M. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin kavramsal bir çerçeve. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-14.
- Açıkalın, M. (2010). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259.
- Adaman, F. and Keyder, Ç. (2006). *Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma* http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf adresinden erişildi
- Adams, J. (1991). *Multicultural education: Strategies for implementation in colleges and universities* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346811.pdf> adresinden erişildi
- Adams, R. D. and Martray, C. (1981). *Teacher development: A study of factors related to teacher concerns for pre, beginning, and experienced teachers*. Sözlü bildiri Annual Conference of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S. and Van Houtte, M. (2014). Teachers’ understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 1-27.
- Akar, C. ve Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat bilgisi programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 731-749.
- Akgül, A., Kaptı, A. ve Demir, O. Ö. (2016). Migration and public policies: An analysis of Syrian crisis. *The GLOBAL: A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22.
- Akın, E. (2016). Turkish teacher candidates ' intercultural susceptibility analysis from various (Siirt University example). *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 91-97.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*: Addison-Wesley Publishing Company.
- Allport, G. W. and Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 5(4), 432.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*: Nobel.
- Altbach, P. G. (1991). The racial dilemma in American higher education. *Journal for Higher Education Management*, 5(3-16).
- Altundeğer, N. ve Yılmaz, M. E. (2016). İç savaştan bölgesel istikrarsızlığa: Suriye krizinin Türkiye'ye faturası. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Amal, A. (2010). *Examining pre-service teachers' understanding of multicultural education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Toledo.
- American Psychological Association. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines.pdf> adresinden erişildi
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-150.
- Arsal, Z. (2015a). Analysis of religious education program in terms of secularism and multiculturalism. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).
- Arsal, Z. (2015b). The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal for Multicultural Education*, 9(4), 263-275.
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), n2.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman Publishing Group.
- Aspy, D. N. (1975). Helping teachers discover empathy. *The Humanist Educator*, 14(2), 56-63.

- Atasayar, Ö. (2015). *Kültürel farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen algı ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Au, W. (2009). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice*: Rethinking Schools.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf adresinden erişildi
- Avrupa Konseyi. (2016). *Turkey 2015 report* http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2015/20151110_report_turkey.pdf adresinden erişildi
- Aydın, H. (2012a). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydın, H. (2012b). Multiculturalism comes to Turkish classrooms.
- Aydın, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.
- Bakhtiari, R. (2006). *Individualism, empathy, and perspective taking in attitudes toward diversity and multicultural education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/305329845?accountid=107421> adresinden erişildi
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: New York: Freeman.
- Banks, J. and Clegg, A. (1999). *Teaching strategies for the social studies: Decision-making and citizen action*. New York: Longman.
- Banks, J. A. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED204192.pdf> adresinden erişildi
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of research in education*, 19, 3-49. doi:10.2307/1167339
- Banks, J. A. (1993b). *Multiethnic education: Theory and practice* (3. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*: ERIC.

- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 390-400.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action* New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4, 225-246.
- Banks, J. A. (2004). *Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world*. Sözlü bildiri The educational forum.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*: Taylor & Francis e-Library.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W. & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 196-203.
- Banks, J. A., Cortes, C. E., Geneva, G., Garcia, R. L. and Ochoa, A. S. (1991). *Curriculum guidelines for multicultural education*
<http://www.itari.in/categories/multiculturalism/CurriculumGuidelinesforMulticulturalEducation.pdf> adresinden erişildi
- Baptiste, H. P. and Baptiste, M. (1980). *Competencies toward multiculturalism* (c. 1). Washington, DC: AACTE.
- Barry, N. H. and Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başarır, F., Mediha, S. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.

- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. ve Sarsar, F. (2013). Examining multicultural competence perceptions of education faculty. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 121-199.
- Benhabib, S. (1999). "Nous" et "les autres": The politics of complex cultural dialogue in a global civilization. *Multicultural questions*, 44-62.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bennett, C., Niggle, T. and Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 243-254.
- Bennett, C. I. (1986a). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*: Allyn and Bacon Boston.
- Bennett, M. J. (1986b). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196.
- Benton-Borghi, B. H. and Chang, Y. M. (2012). Critical examination of candidates' diversity competence: rigorous and systematic assessment of candidates' efficacy to teach diverse student populations. *The Teacher Educator*, 47(1), 29-44.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687-705.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğilim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(12), 59-74.
- Bisin, A. ve Verdier, T. (2000). " Beyond The Melting Pot": Cultural Transmission, Marriage, And The Evolution Of Ethnic And Religious Traits. *Quarterly Journal of Economics*, 955-988.
- Bodur, Y. (2003). Preservice teachers' learning of multiculturalism in a teacher education program. *Electronic Theses, Treatise and Dissertations*.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76, 41-56.
- Bohn, A. P. and Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 156-159.

- Bondy, E., Schmitz, S. and Johnson, M. (1993). The impact of coursework and fieldwork on student teachers' reported beliefs about teaching poor and minority students. *Action in Teacher Education*, 15(2), 55-62.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brady, J. S. (2014). *The impact of multicultural education training for preservice teachers*. Doktora, Walden University, Minnesota
- Briones, E., Taberner, C., Tramontano, C., Caprara, G. V. ve Arenas, A. (2009). Development of a cultural self-efficacy scale for adolescents (CSES-A). *International Journal of Intercultural Relations*, 33(4), 301-312.
- Britt, P. M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Brophy, J. E. and Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*: Allyn and Bacon.
- Brouwer, M. A. and Boros, S. (2010). The influence of intergroup contact and ethnocultural empathy on employees' attitudes toward diversity. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(3), 243-260.
- Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version 1, 2. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, K. M. (2004). Assessing preservice leaders' beliefs, attitudes, and values regarding issues of diversity, social justice, and equity: A review of existing measures. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 332-342.
- Brown, L. D. (2009). *Preservice teachers' attitudes toward their preparedness to teach culturally diverse student populations* Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Alabama, The University of Alabama.
- Brown, M. R. (2007). Educating All Students Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62.
- Brown, S. P., Parham, T. A. and Yonker, R. (1996). Influence of a cross-cultural training course on racial identity attitudes of White women and men: Preliminary perspectives. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 74(5), 510.
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*: Harvard University Press.

- Budin, G. (2000). Theory and history of culture *Encycopedia of Social Sciences and Humanities: Culture, Civilization and Human Society in Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Butler, J. and Schmitz, B. (1992). Ethnic studies, women's studies, and multiculturalism. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 24(1), 37-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. California: Sage.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye'de kadının çalışma yaşamından dışlanması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(31), 25-47.
- Campbell, R. J., Evans, L. and Neill, S. (1991). *Workloads, achievement and stress: Two follow-up studies of teacher time in key stage 1*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358036.pdf> adresinden erişildi
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capella-Santana, N. (1995). *Changes in prospective teachers' multicultural attitudes and knowledge*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Illinois, Chicago.
- Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. *Senses of place*, 27.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Çelik, T. (2011). *Medya okuryazarlığı dersinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum geliştirmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 156-174.
- Chang, M. J. (2002). The impact of an undergraduate diversity course requirement on students' racial views and attitudes. *The Journal of General Education*, 51(1), 21-42.
- Chizhik, E. W. and Chizhik, A. W. (2005). Are you privileged or oppressed? Students' conceptions of themselves and others. *Urban Education*, 40(2), 116-143.
- Cho, G. and DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Chou, H.-M. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21(1), 139-162.
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftçi, Y. A. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 197-218.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Cırık, İ. (2014). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 74-76.
- Clifford, J. (1986). Introduction: partial truths. *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, 1-26.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-132.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. and Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*: Routledge.
- Cole, D. and Zhou, J. (2014). Do diversity experiences help college students become more civically minded? Applying Banks' multicultural education framework. *Innovative Higher Education*, 39(2), 109-121.
- Connor, W. (1972). Nation-building or nation-destroying? *World politics*, 24(03), 319-355.
- Constantine, M. G., Ladany, N., Inman, A. G. and Ponterotto, J. G. (1996). Students' perceptions of multicultural training in counseling psychology programs. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(4), 241-253.
- Contreras, A. R. (1988). *Multicultural attitudes and knowledge of education students at Indiana University*. Sözlü bildiri annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cooper, A., Beare, P. and Thorman, J. (1990). Preparing teachers for diversity: A comparison of student teaching experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, 12(3), 1-4.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Çopur, A. ve Demirel, M. (2016). Suriyeli mültecilerin yükseköğrenim sorunu: Göç süreci ve sonrası. *Pegem Atıf İndeksi*, 13-28.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(34), 33-44.
- Çötök, A. N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Cotter, A. M. (2013). *Culture clash: an international legal perspective on ethnic discrimination*: Ashgate Publishing, Ltd.

- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version--Access Card Package. Pearson Education, Inc.
- Çubukçu, A. (1994). *Kültür ve politika*: Evrensel Basım Yayın.
- Damgacı, F. and Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Davidman, L. and Davidman, P. T. (1997). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide* (2nd ed.). New York: Longman Publishers.
- Davis, L. E. and Whitener-Lepanto, V. (1994). *Preservice Teachers and Culturally Diverse Families: How Do They Perceive One Another?* Sözlü bildiri Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Davis, N. and Cabello, B. B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of teacher education*, 40(5), 9-16.
- Delpit, L. and Dowdy, J. K. (2008). *The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom*. New York, NY: The New Press.
- Delpit, L. D. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*: The New Press.
- Demir, A. ve Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.
- Demir, S. (2012). Importance degree of multicultural education according to Erciyes University faculty members. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). An analysis of preservice teachers' self-efficacy perceptions in accordance with multicultural education. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.

- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Derman-Sparks, L. and Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York, NY: Teachers College Press.
- Deshpande, R. and Webster, F. E. (1989). Organizational culture and marketing: Defining the research agenda. *The Journal of Marketing*, 53(1), 3-15.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. http://plan9.dpt.gov.tr/oik48_kultur/48kultur.pdf adresinden erişildi
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Dilworth, P. P. (2000). *Multicultural content integration in social studies classrooms*. Doktora, Emory University, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304651605?accountid=107421> adresinden erişildi
- Dodici, A. D. (2011). *The relationship between teachers' multicultural attitudes and their instructional practice with english language learners: A mixed method study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Portland State University Portland
- Doğan, T. ve Totan, T. (2010). Olumlu değerlendirilme korkusu ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 22.
- Dökmen, Ü. (1986). *Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim.
- Duan, C. and Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261.
- Duman, M. Z. (2009). *Küreselleşme, kimlik ve çokkültürlülük*. Sözlü bildiri Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara.

- Durden, F. E. (2011). *Multicultural self-efficacy: A study of the differences of high school counselors in relation to the principal-counselor relationship*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Eisenberg, N. (1990). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. and Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. M. Killen ve J. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* (ss. 517-549).
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldering, L. (1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. *Anthropology & education quarterly*, 27(3), 315-330.
- Elliott, A. C. and Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook: With SPSS examples*: Sage.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Attitudes teacher candidates towards multicultural education (Çanakkale Onsekiz Mart University Example). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Erdem-Keklik, D. (2016). *Candidate teachers' attitudes toward multicultural education*. Sözlü bildiri Multidisciplinary Academic Conference, Çek Cumhuriyeti.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in turkey* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi University, İstanbul.
- Esposito, P. P. (2011). *A mixed methods inquiry into the multicultural efficacy of preservice and beginning teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kansas, Kansas.

- Estupinan, M. (2010). *Preparation in multicultural teacher education: Perceptions of pre-service teachers and their professor in a teacher credentialing program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of San Francisco, San Francisco
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3. ed.). London: Sage.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2. ed.). Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston
- Gallavan, N. P. (2008). Examining teacher candidates' views on teaching world citizenship. *The Social Studies*, 99(6), 249-254.
- Gay, G. (1988). Redesigning Relevant Curricula for Diverse Learners. *Education and Urban Society*, 2(4), 327-340.
- Gay, G. (1993). Ethnic minorities and educational equality. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 2, 171-194.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban monograph series <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> adresinden erişildi
- Gay, G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. J. A. Banks (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*: Teachers College Press.
- Gay, G. and Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Gayle-Evans, G. and Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 44-50.
- Gee, J. B. (2001). *What graduates in education fear most about their first year of teaching*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the Louisianam Educational Research Association, Baton Rouge, LA.
- Genç, D. (2005). *Çokkültürlülük ve Avrupa toplumlarında göçmen entegrasyonu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Gencer, A. S. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Germain, M. H. (1999). *Worldly teachers: Cultural learning and pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giambo, D. and Szecsi, T. (2007). Does diversity education make a difference in teacher education. *Practice and Theory in Systems of Education*, 2(3-4), 35-50.
- Gibbes, J. B. (2004). *Attitudes and beliefs regarding classroom management between traditionally certified and alternatively certified high school teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/305124596?accountid=107421> adresinden erişildi
- Giddens, A. (1985). *The nation-state and violence*. Cambridge, UK: Polity Press.
- GİGM. (2015). *İkamet izinleri verileri* http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik adresinden erişildi
- Gillette, M. and Boyle-Baise, M. (1996). Multicultural education at the graduate level: Assisting teachers in gaining multicultural understandings. *Theory & Research in Social Education*, 24(3), 273-293.
- Glazer, N. (1998). *We are all multiculturalists now*: Harvard University Press.
- Glazer, N. and Moynihan, D. P. (1963). *Beyond the melting pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians and Irish of New York City*.
- Glickman, C. D. and Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Gökalp, Z. (1964). *Hars ve medeniyet*. İstanbul: Balkanoğlu Matbaacılık Şti. .
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* <http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/pdf/okulterk.pdf> adresinden erişildi
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gollnick, D. M. and Chinn, P. C. (1986). *Multicultural education in a pluralistic society*: ERIC.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*: ERIC.

- Gordon, D. G. (2001). Classroom management problems and solutions. *Music Educators Journal*, 88(2).
- Gorski, P. C. (1995). Key characteristics of multicultural curriculum. <http://www.edchange.org/multicultural/curriculum/characteristics.html> adresinden erişildi
- Gorski, P. C. (1999). A brief history of multicultural education. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html adresinden erişildi
- Grant, C. A. and Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of teacher education*, 57(3), 292-299.
- Grant, C. A. and Secada, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. *Handbook of research on teacher education*, 403, 22.
- Gray, R. E. (2010). *A study of the relationship between multicultural teaching training methods and teacher attitudes about diversity in rural schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Gürbüz, O. ve Akar, T. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin İngilizce programında çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 109-132.
- Gürsoy, A. and Akyniyazov, M. (2016). Teachers'sense of self-efficacy and attitudes towards multicultural education regarding an out-of school activity. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(3).
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, 71-96.
- Güvenç, B. (1970). *Kültür kuramında bütüncülük sorunu üzerine bir deneme*: Hacettepe Basımevi.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Guyton, E. M. and Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.

- Hadaway, N. L. (1988). Multicultural education: What educators know, what they need to know.
- Ham, M. (1989). Empathic understanding: A skill for “joining” with immigrant families. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 8, 36-40.
- Harrison, J. K., Chadwick, M. and Scales, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International journal of intercultural relations*, 20(2), 167-188.
- Harrison Jr, L., Carson, R. L. and Burden Jr, J. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 184-198.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association New Orleans.
- Hess, S. L. (2008). *Multicultural and diversity education: An examination of curricular integration within California community colleges*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Nebraska - Lincoln, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304535373?accountid=107421> adresinden erişildi
- Heywood, A. (2013). *Politics*. UK: Palgrave Macmillan.
- Hicks, M. A., Berger, J. G. and Generett, G. G. (2005). From hope to action creating spaces to sustain transformative habits of mind and heart. *Journal of transformative education*, 3(1), 57-75.
- Hixson, J. (1991). *Multicultural contexts for teacher education: Meeting the challenge of student diversity*. Sözlü bildiri American Educational Research Association, Chicago.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American educational research journal*, 26(2), 160-189.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools: A report of the Holmes Group*: Holmes Group.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.
- Hsiao, H.-C. and Chang, J.-C. (2003). A quasi-experimental study researching how a problem-solving teaching strategy impacts on learning outcomes for engineering students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2(3), 391-394.
- Hu, L. t. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İnce, B. (2012a). *Citizenship and identity in Turkey: From Atatürk's republic to the present day* (c. 5). London: IB Tauris & Co Ltd.
- İnce, B. (2012b). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.
- Inglis, C. (1996). Multiculturalism: New policy responses to diversity: Unesco.
- Irvine, J. J. (1990). Transforming teaching for the twenty-first century. *Educational Horizons*, 16-21.
- Irwin, L. H. (1997). Teachers' role in multicultural education: Setting the stage for preservice teachers. *Contemporary Education*, 68(4), 217.
- Ivey, A., Ivey, M. and Simek-Morgan, L. (1993). The empathic attitude: Individual, family and culture. *Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*, 23-49.
- Jary, D. and Jary, J. (1991). *The Harper Collins Dictionary of Sociology*: New York: Harper Perennial.
- Jefferson, A. P. (2013). *An exploration of preservice teachers' multicultural self-efficacy and awareness of white privilege*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eastern Michigan University Ypsilanti, Michigan
- Jennings, L. and Smith, C. (2002). Examining the role of critical inquiry for transformative practices: Two joint case studies of multicultural teacher education. *The Teachers College Record*, 104(3), 456-481.

- Johnson, P. M. (1994). *An investigation of the integration of multicultural content in home economics teacher education programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304111401?accountid=107421> adresinden erişildi
- Johnson Wells, G. (2011). *Perceptions of change: In-service teachers' reflections on multicultural education, culturally responsive teaching, and transformative learning*. Doktora, Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Jones, V. (1996). Classroom management. J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Joppke, C. (1996). Multiculturalism and immigration: A comparison of the United States, Germany, and Great Britain. *Theory and society*, 25(4), 449-500.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1984). LISREL-VI user's guide.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*: Scientific Software International.
- Kallen, H. M. (1996). Democracy versus the melting-pot: A study of American nationality. *Theories of ethnicity: A classical reader*, 67-92.
- Kang, S. W. (2010). Multicultural education and the rights to education of migrant children in South Korea. *Educational Review*, 62(3), 287-300.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 23(3), 089-103.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaştan, Y. ve Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 105-129.
- Kaya, N. (2007). *Unutmak mı asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar* http://minorityrights.org/wpcontent/uploads/2015/07/MRG_Rep_TurkeyMinEd_TURK_2009.pdf adresinden erişildi
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2(1), 102-115.

- Keim, J., Warring, D. F. and Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional psychology*, 2(4), 249-252.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*: Sage.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). A new paradigm included in the elementary education social studies curriculum and course books: Multicultural education. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Khalyapina, L., Riabova, M. and Elizarova, G. (2011). *Pre-service teachers training for the situation of multicultural education*. Sözlü bildiri European Conference on Educational Research.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London and New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4).
- KONDA. (2011). *Kürt meselesi'nde algı ve beklentiler*. İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston.
- Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions* adresinden erişildi
- Kymlicka, W. and Norman, W. (2003). *Citizenship in diverse societies*. New York: Oxford University Press.
- Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identité américaine: du melting-pot au multiculturalisme*. Paris: Fayard.
- Ladner, M. C. D. (2009). *Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*: John Wiley & Sons.

- Ladson-Billings, G. and Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *The Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Larke, P. J. (1990). Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), 23-30.
- Laut, J. (1999). *Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles*. Sözlü bildiri Teachers Education Conference Charleston, SC.
- Lawson-Davenport, M. L. (2014). *Examining the relationship between cultural awareness and multicultural self-efficacy in community college instructors*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Regent University.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*: Longman Publishing Group.
- Levine, A. and Cureton, J. (1992). The quiet revolution eleven facts about multiculturalism and the curriculum. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 24(1), 25-29.
- Levinson, M. (2009). Mapping multicultural education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education [M 1. New York: Oxford University Press*.
- Liggett, T. and Finley, S. (2009). "Upsetting the apple cart": Issues of diversity in preservice teacher education. *Multicultural Education*, 16(4), 33-38.
- Link, S. C. (2001). *Nursing teachers' attitudes toward multicultural classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana State University.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D. and Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-325.
- Marangoz, G., Aydın, H. ve Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *Turkish Studies*, 10(7), 709-720.
- Martin, M. and Norwich, B. (1991). The integration of research findings on classroom management into a programme for use in teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 333-351.
- Martin, N. K. and Baldwin, B. (1993). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Sözlü

- bildiri Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N. K. and Shoho, A. R. (1999). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Martin, N. K., Yin, Z. and Baldwin, B. (1997). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female, urban & rural secondary level teachers*. Sözlü bildiri Annual Conference of the American Educational Research Association Chicago, IL.
- Martin, N. K., Yin, Z. and Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *The Journal of Classroom Interaction*, 6-15.
- Martin, N. K., Yin, Z. and Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?* Sözlü bildiri Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Maruyama, G., Moreno, J. F., Gudeman, R. H., and Marin, P. (2000). *Does diversity make a difference? Three research studies on diversity in college classrooms*, 9-35.
- Mason, T. C. (1997). Urban field experiences and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly*, 29-40.
- McAllister, G. and Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- McAllister, G. and Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students a qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural education*, 16(4), 405-419.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*
<http://www.memurlar.net/common/news/documents/242790/yeterlikler.pdf>
 adresinden erişildi

- MEB. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2015). *Milli eğitim istatistikleri*
https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
 adresinden erişildi
- Meriç, C. (2015). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Middleton, V. A. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 34(4), 343-361.
- Miller, J. P. (1973). The effects of human relations training on teacher interpersonal skills. *Alberta Journal of Educational Research*, 19(1), 37-47.
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L. and Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Mitchell, L. A. (2009). *Becoming culturally responsive teachers in today's diverse classroom*. Sözlü bildiri American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA
- Moles, A. A. (1983). *Kültürün toplumsal dinamiği* (N. Bilgin, çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Montecinos, C. and Rios, F. A. (1999). Assessing preservice teachers' zones of concern and comfort with multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 7-24.
- Moore, T. L. and Reeves-Kazelskis, C. (1992). *Effects of formal instruction on preservice teachers' beliefs about multicultural education*. Sözlü bildiri Annual Meeting of The Mid-South Educationa Research Association, Knoxville, Tenn.
- Mueller, J. and O'Connor, C. (2007). Telling and retelling about self and "others": How pre-service teachers (re) interpret privilege and disadvantage in one college classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 840-856.
- Mueller, J. A. (1999). *The relationship between White racial consciousness and multicultural competence among White student affairs practitioners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia University, New York.

- Mulder, S. (2010). *Exploring the relationships between teachers' self-efficacy and teachers' multicultural self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky, Lexington, Kentucky
- Murat, M., Özgan, H. and Arslantaş, H. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168).
- Myers, M. D. and Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and organization*, 17(1), 2-26.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D.S., Jang, B.S., Luckey, K.L., Moneymaker, K.J., Shapiro, M. A. and Zenkert, A.J. (2012). A shifting paradigm preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- National Association of Multicultural Association. (2015). Definitions of Multicultural Education. http://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php adresinden erişildi
- National Council for the Social Studies. (1993). Curriculum guidelines for multicultural education. *Social Education*, 57(2).
- NCATE. (2008). Experiences working with diverse students. <http://www.ncate.org> adresinden erişildi
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. and Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Neville, H. A., Heppner, M. J., Louie, C. E., Thompson, C. E., Brooks, L., & Baker, C. E. (1996). The impact of multicultural training on White racial identity attitudes and therapy competencies. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27(1), 83.
- Nganga, R. W. (2006). *Impact of cross -cultural interaction on counselor trainees' development of cultural empathy and intercultural sensitivity*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Wyoming, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304975238?accountid=107421> adresinden erişildi

- Nieto, S. and Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.
- NMAC. (1995). *Multicultural Australia: The next steps, towards and beyond 2000* http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/multadvis_1.pdf adresinden erişildi
- O'Byrne, W. I. and Smith, S. A. (2015). Multicultural education and multiliteracies: Exploration and exposure of literacy practices with preservice teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 31(2), 168-184.
- O'Farrow, K. S. (2005). *Examining multicultural education integration within an inservice and a lateral entry special education teacher's classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina at Charlotte, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/305366665?accountid=107421> adresinden erişildi
- Oğuz, E. S. and Kurbanoglu, S. (2011). *Strengthening social inclusion in multicultural societies through information literacy*. Sözlü bildiri World Library and Information Congress, Puerto Rico. http://www.bby.hacettepe.edu.tr/e-bulten/dosyalar/file/eylul2011/SK_ESO_IFLA.pdf
- Oğuzlar, A. (2003). Veri ön işleme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(21), 67-76.
- Oikonomidou, E. (2011). Immigrant-responsive multicultural education in the United States. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5(1), 17-32.
- Oliner, P. M. and Oliner, S. P. (1995). *Toward a caring society: Ideas into action*: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Olstad, R. G., Foster, C. D. and Wyman, R. M. (1984). Multicultural education for preservice teachers. *Integrated Education*, 21(1-6), 137-139.
- ÖSYM. (2002). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2000-2001). <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-43002/h/18yabanci.pdf> adresinden erişildi
- ÖSYM. (2012). *Yabancı uyruklu öğrenilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2012-2013)* <http://www.osym.gov.tr/Eklenti/4998,20yabanciogrenciegitimbirimpdf.pdf?0> adresinden erişildi

- ÖSYM. (2016). *Yabancı uyruklu öğrenilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2015-2016)* <http://www.osym.gov.tr/TR,8510/2015-yili-yayinlari.html> adresinden erişildi
- Ovando, C. J. and McLaren, P. (2000). *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the crossfire*: ERIC.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick ve C. Modgil (Ed.), *Multicultural education: The interminable debate* (ss. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Parekh, B. C. (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*: Harvard University Press.
- Parker, W. M., Moore, M. A. and Neimeyer, G. J. (1998). Altering White racial identity and interracial comfort through multicultural training. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 302-310.
- Pavone, C. M. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *Journal of Multiculturalism in Education*, 7(3).
- Peek, E.-H. and Park, C.-S. (2013). Effects of a multicultural education program on the cultural competence, empathy and self-efficacy of nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 43(5).
- Pehlivan, H. (2016). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 95-111.
- Polat, S. (2009). Probationary teachers' level of inclination to multi-cultural education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Pope, R. L. and Mueller, J. A. (2011). Multicultural competence. *Student services: A handbook for the profession*, 337-352.
- Pope, R. L. and Reynolds, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 38(3), 266-277.
- Premier, J. A. and Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48.
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and education*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (1999). On desirability of parsimony in structural equation model selection. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(3), 292-300.
- Reed, J. and Black, D. J. (2006). Toward a pedagogy of transformative teacher education: World educational links. *Multicultural Education*, 14(2), 34.
- Rego, M. A. S. and Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413-427.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Primary teachers' perception of cultural diversity and intercultural sensitivity. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Rich, Y., Lev, S. and Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 1015-1025.
- Richards, H. V., Brown, A. F. and Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64.
- Ridley, C. R. and Udipi, S. (2002). Putting cultural empathy into practice. *Counseling across cultures*, 317-333.

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science* (ss. 184-256). New York: McGraw–Hill.
- Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 32, 416-429.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper and Row Publishers.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 16, 103-124.
- Roh, S.-Z. (2015). A study of the multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.
- Rose, M. (1979). Classroom management. The 78th yearbook of the national society for the study of education, part ii., D. Duke (Ed.), *NASSP Bulletin* (Vol. 63, ss. 109-110). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ross, D. D. and Smith, W. (1992). Understanding preservice teachers' perspectives on diversity. *Journal of teacher education*, 43(2), 94-103.
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sak, U., Ayas, M.B., Sezerel, B.B., Öpengin, E., Özdemir, N.N. ve Gürbüz, Ş.D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Sanchez, M. (1992). Who's teaching the teacher? . *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 2(12).
- Sapon-Shevin, M. and Zollers, N. J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 165-190.
- Saulter, H. (1996). *Teachers' attitudes toward multicultural education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, Raleigh.
- Savran, A. (2002). *Pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Savran, A. ve akiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20.
- Saygılı, G., Kırıktaş, H. ve Gülsoy, H. T. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Schmitz, B., Butler, J., Rosenfelt, D. and Guy-Sheftal, B. (2004). Women's studies and curriculum transformation. . J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schudson, M. (1994). Culture and the integration of national societies. *International Social Science Journal*, 46(1), 63-81.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. (1996). A guide to structural equations modeling. *Hillsdale, NJ: Erl-baum*.
- Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1.
- Segers, M. and Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26(3), 327-343.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*: Houghton, Mifflin and Company.
- Sharpe, B. A. (2006). *An assessment of prospective teachers' attitudes toward multicultural education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas Southern University, Ann Arbor.
<http://search.proquest.com/docview/304957256?accountid=107421> adresinden erişildi ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Sherif, C. W. and Sherif, M. (1976). *Attitude, ego-involvement, and change*: Greenwood Press.

- Sherman, T. J. (2011). *The relationship between multicultural supervision, multicultural competence, and multicultural self-efficacy and the effect of previous supervisors on the development of multicultural supervision, multicultural competence, and multicultural self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Virginia <http://search.proquest.com/docview/893132017?accountid=107421> adresinden erişildi
- Shin, S. and Koh, M.-S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Shringley, R. L., Koballa, T. R. and Simpson, R. D. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Sia, A. P. and Mosher, D. (1994). *Perception of Multicultural Concepts by Preservice Teachers in Two Institutions*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.
- Singh, N. N., Ellis, C. R., Oswald, D. P., Wechsler, H. A. and Curtis, W. J. (1997). Value and address diversity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5(1), 24-35.
- Singhal, R. (2000). *The effectiveness of empathy training on increasing teacher multicultural competencies and decreasing prejudice*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Calgary (Canada), Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304588082?accountid=107421> adresinden erişildi
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L. and Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self? Efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1).
- Sleeter, C. E. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*: SUNY Press.

- Sleeter, C. E. (2000). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of research in education, 25*, 209-250.
- Sleeter, C. E. (2011). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education* (c. 121): Routledge.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*: John Wiley & Sons Inc.
- Smith, B. P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: A framework for analysis. *College Student Journal, 34*(4), 633-633.
- Sokal, L., Smith, D. G. and Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *The High School Journal, 86*(3), 8-16.
- Sorrells, A. M., Schaller, J. and Yang, N. K. (2004). Teacher efficacy ratings by African American and European American preservice teachers at a historically black university. *Urban Education, 39*(5), 509-536.
- Söylemez, M. ve Kaya, Y. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi:(Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 128-148.
- Sparks, W. G. and Verner, M. E. (1993). *Intervention strategies in multicultural education: A comparison of pre-service models*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354234.pdf> adresinden erişildi
- Spiecker, B. and Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research, 35*(3), 293-304.
- Spinthourakis, J., Aktan, E. and Korhonen, R. (2010). *Primary and early childhood teacher education and multicultural efficacy*
http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2010/2010_215.pdf adresinden erişildi
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Stephan, W. G. and Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729-743.

- Stephan, W. G. and Vogt, W. P. (2004). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Subaşı, Ş. (2013). *Teacher candidates' preparedness for teaching in multicultural classrooms in the Viennese context* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University Ankara.
- Sue, D. W. and Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice*: Wiley.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swanson, H. L., O'Connor, J. E. and Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American educational research journal*, 27(3), 533-556.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *International Journal of Arts & Sciences (IJAS)*, 3(17), 78-96.
- Taylor, C. and Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Taylor, G. M. and Quintana, S. M. (2003). Teachers' multicultural competencies (k-12). D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. M. Liu ve R. L. Toporek (Ed.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (Vol. 495-510). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, J. K., Dale, I. and Brimer, M. A. (1971). *A survey of teachers in their first year of service*. Britol: University of Bristol, School of Education.
- Taylor, S. H. (1998). The impact of college on the development of tolerance. *NASPA Journal*, 35(4), 281-295.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality* (c. 164): CRC press.
- Thompson, G. A. (1982). *Higher education's role as it relates to cultural diversity*.
- Thompson, J. K. (2004). The (mis)measurement of body image: Ten strategies to improve assessment for applied and research purposes. *Body image*, 1(1), 7-14.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 529-554.

- Topcuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması* http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf adresinden erişildi
- Tran, M. T., Young, R. L. and Di Leila, J. D. (1994). Multicultural education courses and the student teacher: Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of teacher education*, 45(3), 183-189.
- Troutman Jr, P. L., Pankratius, W. J. and Gallavan, N. P. (1998). Preservice teachers construct a view on multicultural education: Using Banks' levels of integration of ethnic content to measure change. *Action in Teacher Education*, 20(1), 1-14.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., and Jackson, E. S. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.
- Tural, N. K. (2007). Universities and academic life in Turkey: Changes and challenges. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 63-78.
- Turkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No. 2709.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2005) Engelliler Hakkında Kanun, Kanun No. 5378.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (24), 360-370.
- Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ukpokodu, O. N. (2007). Preparing socially conscious teachers: A social justice-oriented teacher education. *Multicultural Education*, 15(1), 8.

- Ünal, Z. ve Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Valentin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. and Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Villegas, A. M. and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.
- Wade, P. and Bernstein, B. L. (1991). Culture sensitivity training and counselor's race: Effects on Black female clients' perceptions and attrition. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 9.
- Walker, A., Shafer, J. and Iiams, M. (2004). Not in my classroom": Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.
- Wang, L.-H. (2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Pennsylvania State University, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/305147024?accountid=107421> adresinden erişildi
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1997). *What helps students learn? Spotlight on student success* adresinden erişildi
- Wang, V. O. (1998). Curriculum evaluation and assessment of multicultural genetic counselor education. *Journal of genetic counseling*, 7(1), 87-111.

- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., and Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 221.
- Washington Jr., E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement. D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. M. Liu ve R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (Vol. 495-510). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Washington, V. (1981). Impact of antiracism/multicultural education training on elementary teachers' attitudes and classroom behavior. *The Elementary School Journal, 81*(3), 186-192.
- Weigand, M. J. (2005). *The relationships between multicultural competence, racial identity, and multicultural education and experiences among student affairs professionals responsible for first-year student orientation programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, State University of New York, Buffalo, New York.
- Weinstein, C., Curran, M. and Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into practice, 42*(4), 269-276.
- Weinstein, C. S. (2003). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Whaley, A. L. and Davis, K. E. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychologist, 62*(6), 563.
- Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and racial studies, 21*(5), 881-910.
- Williams, R. (Eds.) (1985). New York: Oxford University Press.
- Winitzky, N. and Barlow, L. (1998). *Changing teacher candidates' beliefs about diversity*. Sözlü bildiri American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Wise, A. and Velayutham, S. (2009). *Everyday multiculturalism*: Palgrave Macmillan Basingstoke.

- Wolfgang, C. H. and Glickman, C. D. (1995). *Solving discipline problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational psychology*, 82(1), 81.
- Wragg, C. M. (1995). *Classroom management: The perspectives of teachers, pupils, and researcher*. Sözlü bildiri Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algularının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yavuz, G. and Anıl, D. (2010). *Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması*. Sözlü bildiri International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(317), 229-242.
- Yerkes, D. P. (1999). *The relationship of teacher optimism to attitudes and beliefs regarding classroom management*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Montana, Montana.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 373-392.
- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-33.

- Yılmaz, K. (2009). *Pre-service secondary science and mathematics teachers' classroom management styles in Turkey*. Sözlü bildiri Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Hong Kong.
- Yılmaz, V. ve Göçmen, İ. (2015). Türkiye’de lezbiyen, gey, biseksüel ve trans bireylerin sosyal ve ekonomik sorunları araştırmasının özet sonuçları. *Türkiye Politika ve Araştırma Merkezi (Research Turkey), Londra*, 4(6), 94-101.
- Young, S. M. (1996). *Music teachers' attitudes, classroom environments, and music activities in multicultural music education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/304291005?accountid=107421> adresinden erişildi
- Youngs, C. S. and Youngs, G. A. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *Tesol Quarterly*, 35(1), 97-120.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 61-64.
- Zarate, G. (2011). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Archives contemporaines.
- Zeichner, K. M. (1992). *Educating teachers for cultural diversity* <https://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/SpecialReports/sr293.pdf> adresinden erişildi
- Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L., & Villegas, A. M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into practice*, 37(2), 163-171.
- Zoccolillo, A. M. (2008). *An exploration of the attitudes toward multicultural competence among master psychology teachers* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Capella University Amerika Birleşik Devletleri. <http://search.proquest.com/docview/304814116?accountid=107421> adresinden erişildi
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. ve Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

EKLER**EK-1: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Türkçeye Uyarlama ve Kullanma İzni**

12/8/2016

Re: SURVEY ADAPTATION REQUEST - MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU

Re: SURVEY ADAPTATION REQUEST

MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU

Tue 4/21/2015 3:44 PM

To: Martin Wesche <MartinWesche@clayton.edu>;

Dear Dr. Wesche,

Thank you for your quick reply. I also tried to reach Dr. Guyton but she hasn't replied. I will try again to get her permission. But I am happy to have your permission to carry out the analysis and adaptation. Once I have completed, I can send you the English summary of the research.

Best regards,

M. Öztürk AKCAOĞLU

From: Martin Wesche <MartinWesche@clayton.edu>**Sent:** Monday, April 20, 2015 2:10 PM**To:** MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU**Subject:** Re: SURVEY ADAPTATION REQUEST

Dear Mr. Akcaoglu:

Thank you for contacting me regarding the Multicultural Efficacy Survey (MES) that I helped develop while I was a doctoral candidate at Georgia State University years ago. I am pleased that it may be helpful to your educational research.

However, as a doctoral candidate I was the junior author of the instrument. You should contact Dr. Edith Guyton who was the primary author for permission to use it. Unfortunately, I have lost touch with her over the years and am unaware of any contact information to reach her.

If it is impossible to contact Dr. Guyon, of course you would have my permission to use the MES in your research and to translate it into Turkish for that purpose. If you would be so kind, please send me an English summary of your findings once you are through.

Best wishes for your research and doctoral studies.

Sincerely,

Dr. Martin V. Wesche

From: MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU <ozturk@kastamonu.edu.tr>**Sent:** Friday, April 17, 2015 5:24 AM**To:** Martin Wesche**Subject:** SURVEY ADAPTATION REQUEST

Dear Professor,

I am a PhD candidate studying in the field of Curriculum and Instruction in Turkey. I would like to use the survey you developed for the dissertation I am planning to carry out. In addition, I would like to learn if it is possible for

<https://outlook.office.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemID=AAMkADQzNzI3YjY1LWUyZWVINGQ5Zi11OGUxLTUyNGRmMGFjNDkMgBgAA...> 1/2

EK-2: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Envanteri Kullanma İzni

Re: Ölçek İzin İsteği

1 message

AYŞE SAVRAN GENCER <asavran@pau.edu.tr>
To: MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU <ozturk@kastamonu.edu.tr>

Sat, Sep 5, 2015 at 3:09 PM

iyi çalışmalar

2015-09-05 10:22, MUSTAFA OZTURK AKCAOGLU yazmış:


Merhaba hocam,


Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. "Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs" adlı tezinizde Türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri" adlı ölçeği çokkültürlü eğitim ile ilgili tezimde kullanmak istiyorum.

Ölçeğin tamamına ulaşamadım, eğer mümkünse tezinizi ya da ölçeği gönderebilerseniz çok sevinirim.

Saygılarımla, iyi çalışmalar.

2 attachments

 asye-tez1.doc
366K

 aysetez33.doc
92K

EK-3: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu anket, “Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Öz Yeterlik İnancına ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılmak üzere orijinal adı “Multicultural Efficacy Scale” olan ölçekten Türkçeye çevrilmiştir.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda öğretim yapmaya ne kadar hazır oldukları ile ilgili öz yeterliklerini ve tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup **içtenlikle cevaplamazdır**. Vereceğiniz cevaplar çokkültürlü eğitim açısından öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Anketin tamamlanma süresi yaklaşık olarak **5-10 dakikadır**. Cevaplarınız sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve **sonuçlar gizli tutulacaktır**.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU

KİŞİSEL BİLGİLER

Öğrenci Numaranız: _____

Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

Yaşadığınız Bölge

(1) Köy-kasaba (2) İlçe (3) İl (4) Büyükşehir

Nüfusa Kayıtlı Olduğunuz İlin Bulunduğu Bölge

- (1) Akdeniz Bölgesi (5) Doğu Anadolu Bölgesi
 (2) Güneydoğu Anadolu Bölgesi (6) Ege Bölgesi
 (3) İç Anadolu Bölgesi (7) Karadeniz Bölgesi
 (4) Marmara Bölgesi

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

BÖLÜM A	HIÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	SIKLIKLA
Yönerge: Lütfen, aşağıdaki soruları <u>sizden farklı olan insanlarla ilgili deneyimlerinizi en iyi tanımlayan</u> seçeneği seçip yuvarlak içine alarak yanıtlayınız.				
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynadım.	1	2	3	4
2) Çocukluk ve gençlik döneminde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.	1	2	3	4
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.	1	2	3	4
4) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.	1	2	3	4
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.	1	2	3	4

BÖLÜM B	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
Yönerge: Aşağıdaki her bir cümleyi <u>vereceğiniz tepkiyi en iyi açıklayan</u> seçeneği seçerek cevaplandırınız. Amacımız sadece cümlelerde bahsedilen konularla ilgili düşüncelerinizi doğru olarak belirlemektir, <u>soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur</u> .				
6) Öğretmenler, sınıfta bulunan farklı kültürleri yansıtabilmek için ders planlarını uyarlamalıdır.	1	2	3	4
7) Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.	1	2	3	4
8) Bütün Türklere için ortak olan Türk tarihine ilişkin öğeler öğretilirken farklı grupların da bakış açılarını dâhil etmek gereklidir.	1	2	3	4
9) Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.	1	2	3	4

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

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

NOT: Aşağıdaki soru diğer maddelerden farklıdır.	
Öğretim ile ilgili en güçlü inançlarınızı en yakından yansıtan seçeneği <i>işaretleyiniz.</i>	
1	Eğer her birey başka herhangi bir bireyi kabul edip onunla çalışmayı öğrenseydi, kültürlerarası problemler olmazdı.
2	Eğer bütün guruplara ortak fayda için katkıda bulunmaları için yardım edilebilse ve hiçbir grup ayrıcalık istemese, birleşik bir Türkiye yaratabiliriz.
3	Tüm kültürel guruplar kendi kimliklerini koruma ve devam ettirebilme hakkına sahiptir.
4	Tüm kültürel guruplar güçlü yönleri ve katkıları için takdir edilmelidirler.
5	Demokratik toplum hedefine ulaşmadan önce bazı gurupların eşit muamele görmeyi başarması için yardıma ihtiyacı vardır.

EK-4: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Envanteri

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE İNANÇLARI

Aşağıda sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Katılıyorum	4=Kesinlikle Katılıyorum
---------------------------	----------------	---------------	--------------------------

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
I. Ders Yönetimi				
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciyi sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

II: İnsan Yönetimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
*15.Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
*16.Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olmalarına inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
*17.Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
*18.Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1☐	2☐	3☐	4☐
*19.Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	1☐	2☐	3☐	4☐
*20.Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
*21.Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1☐	2☐	3☐	4☐
*22.Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
III. Davranış Yönetimi				
*23.Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1☐	2☐	3☐	4☐
*24.Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	1☐	2☐	3☐	4☐
*25.Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	1☐	2☐	3☐	4☐
*26.Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1☐	2☐	3☐	4☐

*=Scoring Reversed For These Items

EK-5: Empatik Eğilim Ölçeği

Açıklama: Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize **Tamamen Uygun** bulduğunuzu düşünüyorsanız 5'e, **Oldukça Uygun** bulduğunuzu düşünüyorsanız 4'e, **Oldukça Aykırı** bulduğunuzu düşünüyorsanız 2'ye, **Tamamen Aykırı** bulduğunuzu düşünüyorsanız 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1. Çok sayıda dostum var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İnsanların çoğu bencildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sinirli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Genellikle insanlara güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Girişken bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6: Görüşme Soruları

1. Çokkültürlü eğitim ve farklılık kavramlarının birçok tanımı bulunmaktadır. Kendi cümlelerinizle çokkültürlü eğitim ile ilgili düşüncelerinizi içeren bir tanım yapabilir misiniz?
2. Çokkültürlü eğitim tanımını nasıl oluşturduunuz? (Resmi bir eğitim yoluyla, kişisel deneyimler, okul tecrübeleri vb.)
3. Okul ortamında çokkültürlü eğitimin teşvik edilmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılması için sizce neler yapılmalıdır?
4. Öğretmen yetiştirme programında almakta olduğunuz dersler farklılıkları olan öğrencilere öğretim ile ilgili görüşlerinizi nasıl etkilemektedir?
5. Sınıf yönetimi dersi içerisinde yapılmış olan çokkültürlü eğitimle ilgili teori ve uygulamaya dayalı ders anlatımları sizce ne derece etkili oldu?
6. Sınıf yönetimi dersi içerisinde yapılmış olan çokkültürlü eğitimle ilgili teori ve uygulamaya dayalı ders anlatımları sonucunda çokkültürlü eğitime bakışınızda **olumlu** bir değişiklik oldu mu? Neden?
7. Sınıf yönetimi dersi içerisinde yapılmış olan çokkültürlü eğitimle ilgili teori ve uygulamaya dayalı ders anlatımları sonucunda çokkültürlü eğitime bakışınızda **olumsuz** bir değişiklik oldu mu? Neden?

EK-7: Çokkültürlü Eğitim Uygulaması Ders Planları

1. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları I

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. Hedef: Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

- Sınıf yönetimi ile ilgili kavramları sayma.
- Sayılan kavramların tanımını söyleme.
- Tanımı verilen kavramı seçip işaretleme.
- Kavramlarla tanımları eşleştirme.

2. Hedef: Sınıf yönetimi ile ilgili kavramları kavrayabilme.

- Sınıf yönetimi ile ilgili kavramları kendi cümleleri ile açıklama.
- Sınıf yönetimi ile ilgili kavramlara örnekler verme.
- Sınıf yönetimi ile ilgili kavramların ortak özelliklerini açıklama.

3. Hedef: Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımları tanıyabilme.

- Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımları sayma.
- Her bir yaklaşımın özelliklerini söyleme.
- Sınıf yönetimi yaklaşımları ile özelliklerini eşleştirme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

4. Hedef: Çokkültürlü eğitim kavramını tanıyabilme.

- Çokkültürlü eğitim kavramının tanımını söyleme.
- Çokkültürlü eğitim kavramının öğelerini sayma.
- Çokkültürlü eğitimi tanıma.

III. BÖLÜM

İÇERİK

Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1972).

Bireyin davranışlarının planlı ve programlı olarak değiştirildiği yer ise **okuldur**.

Bu toplumsal değişmeyi yönlendiren davranışların kazanıldığı ortam ise, **sınıf ortamıdır**. Eğitim programlarında belirtilen hedef davranışların kazandırıldığı yer de sınıf ortamıdır.

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim bir fikir veya kavram, bir eğitim reformu ve bir süreçtir. Çokkültürlü eğitim bütün öğrencilerin, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken, ırk veya kültürel özellikleri göz önünde bulundurmaksızın, okulda öğrenme ile ilgili eşit fırsatlara sahip olmasıdır.

IV. BÖLÜM

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Sunuş yolu, Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, bireysel çalışma, küçük grup çalışması, kart oyunları, örnek olay, büyük grup tartışması.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

V. BÖLÜM**EĞİTİM DURUMLARI**

Dikkati çekme: Derse başlangıçta akıllı tahta üzerinden sınıf ve okul ortamı ile ilgili fotoğraflar gösterilir. Ardından otoriter ve çağdaş sınıflarla ilgili 2 farklı kısa video izletilir. Seçilen videoların aynı zamanda kültürel farklılıklara da vurgu yapmasına dikkat edilecektir.

Hedeften haberdar etme: Öğrencilere dersin hedefinin sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramların ve çokkültürlülük kavramının tanımının öğretilmesi olduğu söylenir. Ardından bu konuların kavranmasının sonraki aşamalar için ve sınıf yönetimi için önemi vurgulanır.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Öğrencilerden 10 kişilik 3 grup oluşturmaları istenir. Grup içindeki öğrencilere grup lideri tarafından eğitim, öğretim, öğretmen, öğrenci, sınıf ve okul kavramlarının tanımları sorulur. Her bir öğrenci seçeceği bir kavramı 1-2 dakika içinde tanımlamaya çalışır. Bu sırada grup sekreteri yapılan tanımları not alır. Tartışma sona erdiğinde oluşan ana kavram tanımları vurgulanır ve ardından sınıfa gruptaki bir öğrenci tarafından sunulur. Son olarak tartışma sonucu oluşan tanımlar kontrol edilerek öğrencilere dönüt verilir ve etkinlik tamamlanır.

*Etkinlikler:**I. Etkinlik (3-4-6. Hedefler):*

Örnek olay tahtaya yansıtılmadan önce öğrencilere kısaca bilgi verilir. Daha sonra aşağıdaki örnek olay tahtaya yansıtılır:

Öğretmenlik yapmakta olduğunuz sınıfta anne ve babası öğretmen olan bir öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci son derece yetenekli ve zekidir, ancak sınıf içinde verilen görevleri yapmakta zorluk çekmektedir. Öğrencinin ailesi ile yapılan görüşme sonuçsuz kalmıştır. Sınıfta tamamlanamayan görevleri eve gönderdiğinizde de bunlar yine tamamlanmamış olarak geriye gelmektedir. Bütün bunlara ek olarak öğrenci sınıf içinde arkadaşlarını rahatsız etmeye ve olumsuz davranışlar sergilemeye başlamıştır.

Öğrencilerden sınıf yönetimini tanımlamaları ve sınıf yönetimi kavramı ile örnek olayı ilişkilendirmeleri istenir. Sonra örnek olayda anlatılan öğrencinin derse katılımının sağlanması, verilen görevleri yapması ve sınıf içi kurallara uyum sağlaması için ne tür bir sınıf içi yönetim yaklaşımı seçilmelidir.

Ardından öğrencilerin verdikleri cevaplar anahtar kelimeler kullanılarak tahtada özetlenir ve cevapların yaklaşımlarla olan ilişkisi tartışılır. Ayrıca öğrenci davranışlarının altında çokkültürlü eğitim kavramında tanımlanan farklılıkların yatıp yatmadığı öğrencilere sorulur.

II. Etkinlik (1-2-3-6 ve 7. hedefler):

Eğitim, öğretim, öğretmen, okul, sınıf, sınıf yönetimi, kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramlarının tanımlarının bulunduğu kartlar hazırlanır. Tanım kartlarındaki tanımlar karışık halde verilir.

Tanımların isimlerinin yer aldığı kartlar hazırlanır.

Sınıf ikiye ayrılır.

7 Dakika süre verilir.

Her gruba eşit olarak tanım ve isim kartları dağıtılır. Gruplar tanımları oluşturduktan sonra isim kartlarıyla eşleştirir.

Eşleştirilen kartlar tahtaya yapıştırılır ve sınıfla birlikte tanımlar ve eşleştirmeler kontrol edilir.

VI. BÖLÜM

ÖZET

Kavramların anlamları büyük grup tartışması yapılarak sınıfın tamamının katılımıyla tekrarlanır. Özellikle derste işlenen sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramların, sınıf yönetimi yaklaşımlarının, çokkültürlü eğitim kavramının üzerinde durulur. Varsa öğrencilerin konu ile ilgili soruları cevaplandıktan sonra ders sona erer.

VII. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

- Sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenler otoriterdir. (D/Y) (Hedef 3)
- Önleyici yaklaşımda öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik gelişimini dikkat edilir. (Hedef 3-4-5)
- Sınıf yönetiminin en etkin ögesi dersin işlendiği sınıf ortamıdır. (D/Y) (Hedef 1-2)
- Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlar amaca yönelik oluştan şekle yönelime doğru ilerlemiştir. (Hedef 3-4-5)
- Sınıf yönetiminde öğretmen temel gereksinimlere saygılı olma, saygıya önem verme, farklı kültürleri tanıma gibi ilkeleri benimsemelidir. (Hedef 6-7)

Yenilenen öğretim programlarında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ön plandadır. Öğrencilerin gelişimi sadece bilişsel alanda değil, duyuşsal ve psikomotor alanlarda da gerçekleşmelidir. Öğretmenler ise öğrencilerin bütün özelliklerini geliştirmelerinde yardımcı olacak en önemli faktörlerdendir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin gelişim özelliklerini iyi bilmelidir.

1. Verilen bilgide sözü edilen görüşü benimseyen bir öğretmen aşağıdaki sınıf yönetimi yaklaşımlarından hangisini özellikle kullanmalıdır? (Hedef 3-4-5)

- A) Klasik B) Tepkisel
C) Önleyici D) Gelişimsel E) Bütünsel

2. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden biri değildir? (Hedef 3-4-5)

- A) Açık fikirli olmak B) Öğrenciye yakın olmak
C) Öğrenciye esnek davranmak D) Değerlendirme sürecinde subjektif olma
E) Ödüllendirici olma

Öğrencilerini sınıf yönetiminden sınav yapmak isteyen bir öğretmen, öğrencilerin kopya çekmelerini engellemek için sınav kâğıtlarını A ve B grubu olmak üzere ikiye ayırmıştır.

3. Buna göre öğretmen hangi sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmıştır? (Hedef 3-4-5)

- A) Geleneksel B) Gelişimsel
C) Tepkisel D) Önlemsel E) Bütünsel

3) Aşağıdakilerden hangisi sınıfta çok kültürlülüğü benimsemiş öğretmen davranışlarından biri değildir? (Hedef 6-7)

- A) Ülkesindeki farklı kültür özelliklerine saygılı olarak öğrencilerini sever.
B) Öğrencilerin kültürel özelliklerinden yararlanarak iş birliğine ve etkileşime dayalı etkinlikler düzenler.
C) Öğrencilerin farklı özelliklerini de dikkate alacak ortak bir yurttaşlık bilinci sağlar.
D) Öğrencilerin farklı görüşlerinden yararlanmak için politik çatışma ortamı oluşturur.
E) Kendi yöresel kültürünü öğrencilere belli etmeden objektif davranışlarda bulunur.

4) Aşağıdakilerden hangisi yönetimin özelliklerinden biri değildir? (Hedef 1-2)

- A) Yönetim, amaca yönelik bir etkinliktir.
- B) Yönetim bir makam etkinliğidir.
- C) Yönetim işbirliği ve işbölümü etkinliğidir.
- D) Yönetim bir grup etkinliğidir.
- E) Yönetim akılcı özellikler taşımalıdır.

5) Aşağıdakilerden hangisi, etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenenler arasında yer almaz? (Hedef 1-2)

- A) Sınıf kurallarını öğrencilerle belirleyip benimsetme
- B) Sınıfı eğitim için hazırlama
- C) Sınıf günü düzenleme
- D) Öğretimi düzenleyip sürdürme
- E) Öğrencilerin uygun davranmasını sağlama

6. "Öğretmenin sınıfta öğrencilerle birlikte belirlediği kuralları gerektiğinde hatırlatması, ilgileri dağıldığında konu ile ilgili küçük öyküler anlatması, eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun düzenlemesi" hangi sınıf yönetimi yaklaşımını benimsediğini gösterir? (Hedef 3-4-5)

- A) Geleneksel
- B) Tepkisel
- C) Önlemsel
- D) Gelişimsel
- E) Bütünsel

2. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları II

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. **Hedef:** Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımları kavrayabilme.

- Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımların özelliklerini kendi cümleleri ile açıklama.
- Sınıf yönetimi yaklaşımlarına örnekler verme.
- Sınıf yönetimi yaklaşımlarının benzer ve farklı yönlerini söyleme.
- Sınıf yönetimi yaklaşımlarını özetleme.

2. **Hedef:** Sınıf yönetiminde kullanılan yaklaşımları kavrayabilme

- Sınıf yönetimi yaklaşımlarını kendi cümleleri ile özetleme.
- Sınıf yönetiminde kullanılan yaklaşımların temel özelliklerini kavrama.
- Sınıf yönetiminde kullanılan yaklaşımların ilişkilerini söyleme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

3. **Hedef:** Çokkültürlü eğitim kavramını kavrayabilme.

- Çokkültürlü eğitim kavramını yorumlama.
- Çokkültürlü sınıf örnekleri verme.
- Kültürel farklılıkları ayırt etme.

III. BÖLÜM İÇERİK

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Tepkisel Yaklaşım

Önleyici Yaklaşım

Gelişimsel Yaklaşım

Bütünsel Yaklaşım

Öğretmen Yeterlikleri

Çokkültürlü Eğitim Kavramı

Farklı tanımlar ve örnekler

IV. BÖLÜM

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Sunuş yolu, Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, bireysel çalışma, küçük grup çalışması, kart oyunları, örnek olay, büyük grup tartışması.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

V. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme:

Öğrencilerden öncelikle sınıf ortamı ve okul ortamı ile ilgili fikirleri alınır, ardından videolarda izledikleri sınıfların kültür ve yönetim özellikleri ile ilgili fikirlerini söylemeleri istenir.

Hedeften haberdar etme:

Öğrencilere dersin hedefinin sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramların ve çokkültürlülük kavramının tanımının öğretilmesi olduğu söylenir. Ardından bu konuların kavranmasının sonraki aşamalar için ve sınıf yönetimi için önemi vurgulanır.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Beyin fırtınası tekniği kullanılacaktır. Öncelikle tahtaya bir önceki hafta giriş yapılan sınıf yönetiminde temel kavramlar ve çokkültürlü eğitim konularındaki kavramlar yazılır. Tahtaya yazılan başlıkların altına öğrencilerin katılımıyla tanım ile ilgili hatırladıkları kelimeler yazılır ve önceki haftaki kavram tanımlarına ulaşılır.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2-4. Hedefler):

Aşağıdaki örnek olaylar projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden olayları okuduktan sonra yorumlamaları istenir. Olaylarda geçen durumların kültürel farklılıklarla ilişkisi kurularak kültür değişkeninin sınıf yönetimine etkisi tartışılır.

İki Öğretmen ve İki Sınıf

Müdür yardımcısı olan Osman Bey, okulun ilk günü koridorda yürürken 6. sınıfların olduğu bölümden gürültü geldiğini duydu ve aynı zamanda bir kargaşa olduğunu sezdi. Sınıfa girdiği zaman öğrencilerin her yerde koştuğunu; tahtayı karalayan öğrencileri, kâğıttan uçak uçuran öğrencileri ve kavga eden öğrencileri gördü. Ders zili on dakika önce çalmıştı. "Öğretmeniniz nerede?" diye sordu. Sınıfta bir sessizlik oluştu. Ardından "Öğretmeniniz kim?" diye sordu. Derin bir sessizlikten sonra, orta

sırada defterini açmış olan öğrenciden yanıt geldi. Evet anlaşılıyordu. Bu yıl da bu sınıfın çok sorunlu olacağı belli olmuştu.

Nilgün 6.sınıflara doğru yönelmişti. Kapının önünde gülümseyerek gelen öğrencileri selamlayan öğretmeni görebiliyordu. Kapıya geldiğinde öğretmen, "Selam, ben Ferdana Öğretmen." dedi. "Ya sen?" "Ben Nilgün" dedim. Ardından öğretmen "çok memnun oldun Bu yıl Türkçe dersini birlikte işleyeceğiz. Ön taraftaki sıraya oturunuz ve sizler için hazırladığım anketi en iyi şekilde doldurunuz. Böylece sizleri en iyi şekilde tanıyım." dedi.

Yukarıda iki farklı sınıfın ilk günü verilmiştir. Kendinizi her iki sınıfta da var olan bir öğrenci Yerine koyarak ders ve öğretmen hakkında oluşabilecek duyuşsal giriş davranışlarını tartışınız.

II. Etkinlik (1-2 ve 3. Hedefler):

Öğrenciler 5'erli gruplara ayrılır.

Ardından her bir gruba üzerinde sınıf yaklaşımlarından birinin yazılı olduğu renkli bir kâğıt verilir. Her bir gruptan 5 dakika içerisinde kâğıttaki yaklaşımı kendi cümleleriyle kısaca tanımlamaları ve daha sonra bu yaklaşıma uygun bir örnek olay yazmaları istenir. Yazılan örnek olay grup üyelerinden birinin daha önce karşılaşmış olduğu bir olay olabileceği gibi tamamen hayal ürünü de olabilir.

Etkinlik için verilen süre sona erdiğinde her grup bir temsilci seçer ve temsilciler tahtada hazırlamış oldukları örnek olayları sunarlar.

Örnek olaylar sınıf yönetimi yaklaşımlarına uygunlukları bakımından tartışılır. Olaylar içerisinde kültürel farklılıkların rolü vurgulanır.

Öğrencilere sunumları sona erdiğinde dönüt verilir.

VI. BÖLÜM

ÖZET

Sınıfların etkili bir şekilde yönetilmesi için, öğretmenlerin temel yeterliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Öğretmenlik mesleğini gerektiği gibi yerine getirilebilmek için, öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine, genel kültür bilgisine ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir.

VII. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

Güdülenme	Model olma	Gelişimsel Model
Doğrusal Düşünme	Analitik Düşünme	Önlemsel yaklaşım
Sınıf düzeni	Hazırbulunuşluk	Epistemolojik inançlar
Yapılandırmacı yaklaşım	Aydınlanma	Öz-yeterlik

1. Yukarıdaki kutucukların hangileri sınıf yönetiminin psikoloji boyutlarını oluşturan öğrenci özellikleri içinde yer alır?

2. Yukarıdaki kutucukların hangileri sınıf yönetiminin temel kavramları içinde yer alır?

3. Yukarıdaki kutucukların hangileri çağdaş öğretmen özellikleri içinde yer alır?

3. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıfın Fiziksel Düzenini Oluşturma

Süre: 50+50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. Hedef: Fiziksel ortam ile ilgili temel kavramlar bilgisi

- Fiziksel ortam kavramını tanımlama.
- Fiziksel ortamın önemini söyleme.
- Fiziksel ortam türlerini sıralama.

2. Hedef: Fiziksel ortam değişkenleri bilgisi.

- Fiziksel ortam ile ilgili değişkenleri tanıma.
- Fiziksel ortam değişkenlerini listeleme.
- Fiziksel ortam değişkenlerini eşleştirme.

3. Hedef: Fiziksel ortam değişkenlerini kavrayabilme.

- Fiziksel ortam değişkenlerini kendi cümleleri ile özetleme.
- Fiziksel ortam değişkenleri ile ilgili örnekler verme.
- Fiziksel ortam değişkenleri arasındaki ilişkileri söyleme.

4. Hedef: Fiziksel ortam değişkenlerinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini kavrayabilme.

- Fiziksel ortam değişkenleri ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi tahmin etme.
- Fiziksel ortam değişkenlerinin sınıf yönetimini etkileme nedenlerini söyleme.
- Fiziksel ortam değişkenlerini sınıf yönetimine etkisi açısından yeniden sıraya koyma.

5. Hedef: Sınıf yerleşim düzenleri arasındaki ilişkileri analiz edebilme.

- Sınıf yerleşim düzenlerini karşılaştırma.
- Sınıf yerleşim düzenlerini şematik olarak gösterme.
- Sınıf yerleşim düzenlerini karşılaştırma.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

6. Hedef: Çokkültürlü bir sınıfta fiziksel ortamla ilgili özellikler bilgisi.

- Çokkültürlülük – fiziksel ortam ilişkisini tanıma.
- Fiziksel ortam öğelerini çokkültürlülük açısından tanımlama.
- Fiziksel ortam özelliklerini çokkültürlülüğe etkisi bakımından sıraya koyma.

7. Hedef: Fiziksel ortam değişkenleri ve kültürel farklılıklar arasındaki ilişkileri kavrayabilme.

- Fiziksel ortam değişkenleri ve kültürel farklılıklar arasındaki ilişkilerin nedenlerini yazma.
- Temizlik ve kültürel farklılıklar arasındaki ilişkiyi tahmin etme.

- Fiziksel ortam değişkenleri ve kültürel farklılıklar arasındaki ilişkileri özetleme.

İÇERİK

Eğitim ortamının özellikleri

Fiziksel ortamın önemi

Fiziksel ortamın değişkenleri

Sınıf Büyüklüğü

Öğrenci Sayısı

Sınıfın Yerleşim Düzeni

Sıralı yerleşim düzeni

Bireysel yerleşim düzeni

Çok gruplu yerleşim düzeni

Tek grup düzeni

İklimlendirme

Aydınlatma

Renklendirme (Sınıf duvarları, sınıftaki araç gereçler)

Temizlik

Gürültü

Sınıfın Estetik Görünümü

Çokkültürlü bir sınıfta fiziksel ortamla ilgili özellikler

Sosyal kategoriler

Cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, istisnai öğrenciler (engel veya üstün zekâ)

Engelliler için fiziksel ortam

III. BÖLÜM

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, bireysel çalışma, küçük grup çalışması, kart oyunları, örnek olay, çember tekniği ve münazara.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Farklı fiziksel ortam değişkenlerine sahip sınıfların yer aldığı fotoğraflardan oluşan bir slayt gösterisi izlenir. Sınıfların sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıfın yerleşim düzeni, iklimlendirme, aydınlatma, renklendirme (sınıf duvarları, sınıftaki araç gereçler), temizlik, gürültü ve sınıfın estetik görünümü açısından farklı olmasına dikkat edilir. Öğrencilerin bu farklılıkları tespit etmeleri ve yorumlamaları istenir.

Hedeften haberdar etme: Öğrencilere dersin hedefinin sınıfın fiziksel düzenini oluşturma ve fiziksel düzen unsurları ile çokkültürlülük ve kültürel farklar arasındaki ilişki olduğu söylenir. Ardından fiziksel düzenin sınıf yönetimi açısından önemi vurgulanır.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Küçük grup tartışması uygulanır. Sınıfta 6 öğrenciden oluşan gruplar oluşturulur. Her grup sınıf yönetimi, okul yönetimi, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramlarını boş bir kâğıda yazar. Ardından istedikleri 2 kavramı 5 dakika içinde kendi cümleleri ile

tanımlamaları ve yeni konu ile bağlantı kurulabilmesi için “Sınıf ortamı sizce sınıf yönetimine etki eder mi?” sorusunu cevaplandırmaları istenir. Yapılan tanımlar ve verilen cevaplar diğer gruplarla ve önceki hafta yapılan tanımlarla karşılaştırılır.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2-3-6 ve 7. Hedefler):

Aşağıdaki örnek olaylar öğrencilere sunulur ve öncelikle öğrencilerden olay içinde geçen olayları fiziksel ortam değişkenleri ve çokkültürlülük ile ilişkilendirmeleri istenir. Ardından derste anlatılan değişkenleri göz önünde bulundurarak örnek olaylarda yaşanan problemleri çözmeleri istenir.

1. Olay: İlkokul düzeyinde bir okulda görev yapmaktasınız. Sınıflarınızın birine yeni bir öğrenci gelmiştir. Öğrencinin ailesi farklı bölgeden bulunduğunuz şehre yeni taşınmıştır. Öğrenci derslere başladıktan birkaç gün sonra yanından geçerken garip bir koku fark edersiniz, sonraki birkaç derste de aynı koku devam etmektedir. Sınıftaki diğer öğrenciler de bunu fark etmiştir ve öğrenciyle alay etmeye başlamışlardır. Bazı kültürlerin yıkanma ve temizlik alışkanlıklarının farklı olabileceğinin bilincinde olarak durumu çözmek istiyorsunuz. Öğrenciye söylemek öğrenci açısından utanç verici olabilir, aile ile konuşmak veya iletişim kurmak saygısızlık olabilir. Ama öğrenci sınıf ve kendisi açısından sorun haline gelmektedir. Ne yapılabilir?

2. Olay: Öğretmenliğe başladığının ilk günüydü. Birinci sınıf öğrencilerine öğretmenleri içeriye girdiğinde ayağa kalkılması gerektiğini uygulamalı olarak öğretiyordum. Öğrencilere,

-Ben şimdi dışarı çıkacağım, sonra içeri gireceğim. Siz, ben içeri girince kalkacaksınız, tamam mı? dedim. Öğrenciler hep birlikte,

-Tamam, öğretmenim, dediler.

Dışarı çıktım, sonra içeri girdiğimde herkesin kalktığını, Mustafa'nın kalkmadığını gördüm. Şaşırılmışım ama bir şey söylemedim. Tekrar denedim ama Mustafa kalkmıyordu. Mustafa'ya tekrar anlattım, ama Mustafa yine kalkmadı. Mustafa'nın yanına gittiğimde baktım ki Mustafa aslında ayaktaydı. Boyu kısa olduğu ve sıralar da yüksek olduğu için Mustafa'nın ayağa kalktığı belli olmuyordu. Hemen Mustafa'yı ön sıraya aldım. Sizce eksik olan nedir?

II. Etkinlik (1-2-3-4-6 ve 7. Hedefler):

Münazara tekniği kullanılarak aşağıdaki örnek olay tartışılır. Oluşturulan iki gruptan ilki Japonya'da uygulanan temizlik kuralının Türkiye'de de uygulanabileceğini savunurken, ikinci grup kültürel farklılıklar ve sosyo-ekonomik sebeplerden bunun uygulanamayacağını savunur. Oluşturulan jüri ise kendilerini daha fazla etkileyen grubu belirlemeye çalışır.

Japonya'daki bazı okullarda okul girişinde ayakkabılık bulunmaktadır. Öğrenciler okulun girişinde ayakkabılarını değiştirmekte ve temiz ayakkabılarıyla okulun içine girerek okula dışardan gelebilecek çamuru, pisliği okulun içerisine sokmamayı büyük ölçüde başarmaktadır. Buna ek olarak Japonya'da öğrenciler sınıflarını öğretmenleriyle beraber temizlemekte ve bu nedenle okullarında temizlik görevlisi bulunmamaktadır.

Göreve başladığımız ilk yıl Tokat iline bağlı bir ilçenin köy okulunda benzer bir uygulamayı gerçekleştirmek istiyorsunuz. Bu çalışmanın Türkiye şartlarında uygulanması veya köy okulları için örnek alınması doğru mu?

Temizlik alışkanlığı kazandırmak açısından okul öncesi eğitimden, üniversite eğitimine kadar öğrenciler yaşadıkları sınıfları temizleseler, acaba kirletmek konusunda daha dikkatli davranırlar mı?

Benzer şekilde okula geç gelen öğrenciye muntaka temizliği cezası veren bir okul yönetiminin bu davranışını eğitim açısından nasıl buluyorsunuz?

III. Etkinlik (1-2-3-4-5-6 ve 7. hedefler):

Çember tekniği kullanılır. Sınıf içinden gönüllü 10 öğrenci seçilir. Seçilen grup liderine aşağıdaki sorular verilir ve katılımcılara sırayla soruları yöneltmesi istenir. Belirlenen sekreter verilen cevapları not alır ve lider gerekli gördüğü noktalarda düzeltmeler yapar. Tartışma sonunda verilen cevaplardaki ana noktalar vurgulanarak tartışma sonlandırılır.

1. Soru: Sınıfın fiziksel düzeninin oluşturulması ile ilgili değişkenleri önem sırasına koymak istersek size göre ilk 3 değişken hangileri olur, neden?

2. Soru: Size göre fiziksel ortam değişkenleri kültürlere göre farklılık gösterebilir mi? Farklı ülkelerde farklı değişkenler veya aynı ülkenin farklı bölgelerinde farklı değişkenler ortaya çıkabilir mi?

3. Soru: Sizce okul ortamı kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak yeniden tasarlanırsa neler değişirdi?

V. BÖLÜM

ÖZET

Fiziksel ortam değişkenleri ve önemi büyük grup tartışması yapılarak sınıfın tamamının katılımıyla tekrarlanır. Her bir değişken tahtaya yazılarak ayrı ayrı tanımlandıktan sonra değişkenlerin kültürel farklılıklarla olan ilişkisine vurgu yapılarak ders sonlandırılır.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

- Bugüne kadar içerisinde bulunduğunuz sınıfları fiziksel ortam değişkenleri ve çokkültürlülük açısından değerlendiriniz.
- İrk, sınıf, cinsiyet gibi kavramlar sınıfın fiziksel ortam değişkenlerine etki eder mi? Açıklayınız.

Aşağıdaki sorulara “Doğru” veya “Yanlış” şeklinde cevap veriniz. Eğer yanlış olduğunu düşünüyorsanız nedenini belirtiniz.

1. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri ve okulun maddi imkânları dikkate alınmalıdır.
2. Öğretilecek olan her konuda sınıftaki öğrencilerin en iyi yerleşim düzeni U'dur.
3. Bir sınıfın optimum koşullardan daha sıcak olması öğrencilerin öğrenmesinde kalıcılığı sağlar.
4. Renklerin insan psikolojisindeki etkileri düşünüldüğünde sınıf duvarlarının siyah olması öğrencilerin yaratıcılığını artırır.
5. Tartışma süreçlerinde konu ile ilgili öğrencilerin sırayla konuşması gürültüyü engeller.
6. Öğrenme için en ideal sınıf mevcudu 10 — 30 arasındadır.
7. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin öğrenmesini etkili kılan oturma düzeni bireysel yerleşim düzenidir.
8. Öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamlarda öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır.
9. İş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinde çok gruplu yerleşim düzeni uygundur.
10. Sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması okul hizmetlisinin görevidir.
11. Öğrenme sürecinde güneş ışığından yararlanmak yerine aydınlanma araçları kullanmak daha uygundur.
12. Sınıf ortamında meydana gelen gürültülerin etkileşimi sağladığından öğrenmeye katkısı vardır.
13. Öğrencilerin hem temiz bir ortamda çalışması hem de temizliği öğrenmesi için öğretmen öğrenciler ile sınıfta temizlik kuralları koyabilir.

14. Büyük sınıflarda ısınma, aydınlanma ve ses düzeni ile ilgili problemler öğrenmeyi olumsuz etkiler.

15. Beyin fırtınası ve diğer tartışma çeşitlerinde U düzeninde oturan öğrencilerin etkileşimi oldukça fazladır.

Aşağıdaki sorularda verilen 5 şıktan doğru olanı işaretleyiniz.

1. Sınıf ortamında, birden fazla küçük çalışma grupları oluşturularak gerçekleştirilen yerleşim düzeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Oditoryum B) Çok gruplu
C) Daire ve U düzeni D) Sıra ve sütun E) Tek gruplu

2. Bir öğretmenin sınıftaki fiziksel ortamı hazırlarken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmesi gerekmez?

- A) Öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumu bilinmesi
B) Öğrencilerin rahat hareket edeceği alanları belirlenmesi
C) Öğrencinin öğretmeni kolayca görebilmesi
D) Öğretim araç gerecinin kullanımı ve öğrenci gereçlerinin hemen ulaşılabilir olması
E) Öğrencilerin sınıftaki etkinliklere rahat katılması

3. Öğrencilerin boylarına göre basket potası yaptıran öğretmen hangi sınıf yönetim modelini dikkate almıştır?

- A) Tepkisel B) Önlemsel
C) Gelişimsel D) Bütünsel E) Karma

4. Sınıfında ara sıra gürültü ile karşılaşan bir öğretmenin verebileceği en uygun tepki aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gürültü ile birlikte kendisi de sesini yükseltmeli
B) Öğrencilerini gürültü yapmalarını için uyarmalı
C) Kısa bir süre sessiz kalarak varlığını hissettirmeli
D) Gürültü yapan öğrencileri tespit edip sınıftan çıkarmalı
E) Gürültüyü görmezden gelerek derse devam etmeli

5. Karadeniz insanının çabuk sinirlenmesi, Japon insanının geleneksel ve çekingen olmaları, İngilizlerin soğuk olmaları, Akdeniz insanının sıcakkanlı olması, coğrafi koşullara yani ortama bağlanmaktadır.

Verilen bilgiyi benimseyen bir öğretmen sınıf yönetiminde aşağıdaki ifadelerden hangisini öncelikle destekler?

- A) Sınıf dünyaya benzetilmelidir. B) Sınıf ortamı öğretime uygun olmalıdır.
C) Sınıfa çok sayıda eğitim materyali alınmalıdır.
D) Sınıfın ilişki düzenine dikkat edilmelidir.
E) Sınıfı gerekli ısı derecesine ulaştırmalıdır.

6. Sınıfta öğrenci sayıları ile ilgili olarak aşağıdaki hangisi yanlıştır?

- A) Sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı dersin çeşitliliğine göre değişmektedir.
B) Sınıftaki öğrenci sayısının 10'dan az, 30'dan fazla olmaması gerekmektedir.
C) İlk yıllarda öğrenci sayısının azlığı öğrenciyle ilgilenilmesi açısından önemlidir.
D) Öğrenci sayısının çokluğu beraberinde öğretmenin kontrol kaybına da neden olmaktadır.
E) Öğrenci sayısının 10'un altına düşmesi ile etkileşim artar.

7. Çağdaş sınıf ortamlarında öğrencilerin belirlenen kazanımlara uygun olarak tartışmalar yapması oldukça önemlidir. Tartışmayı yöneten öğretmenlerin konu dışındaki etkileşimleri engellemesi gerekmektedir. Aksi takdirde sınıf ortamında anlamsız ve öğrenmelerin kalıcılığına zarar verici gürültü oluşacaktır. Gürültü sınıf ortamında öğrencilerin dikkatinin dağılmasında, kronik yorgunlukların ve direncin düşmesinde oldukça etkilidir.

Verilen bilgide sözü edilen sınıf ortamındaki gürültünün etkileri arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A) İşitme kayıpları B) Bilinçsiz davranışlar
C) Görme bozuklukları D) Dalgınlık ve dikkatsizlik
E) Kalp atışında ritim bozuklukları

8. İlköğretimin birinci kademesine devam eden öğrenciler, gelişim özelliklerine bağlı olarak enerji doludurlar. Bu enerjilerini sınıf eğitsel faaliyetleri dışında kullanmaları sınıf yönetimi açısından olumsuz olabilmektedir.

Bu bilgiye dayanarak ilköğretim 1. kademeye devam eden öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda duvar rengi aşağıdakilerden hangisi olmamalıdır?

- A) Mavi B) Yeşil C) Gri D) Kırmızı E) Kahverengi

9. İlköğretimin birinci kademesindeki sınıflarda öğrenci sayısının az olma gerekliliğindeki neden öncelikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ailelerinden ilk defa uzaklaşan öğrencilerin kalabalıktan etkilenmemesini sağlamak.
B) Öğretmenlerin yardımına daha çok gereksinim duyan öğrencilerle ilgilenmek.
C) Öğrencilerin okula uyumunu hızlandırmak.
D) Öğretmenlerin öğrencilerinin her birini tanıyabilmesini sağlamak.
E) Öğrenme için harcanan maliyetin azalmasını sağlamak.

10. İşitme kayıpları, psikomotor bozulmalar (uyku düzensizliği, bilinç dışı yan etkiler), psikolojik etkiler (can sıkıntısı, dalgınlık, dikkatsizlik), fizyolojik etkiler (kan basıncında artış vb.) gibi etkenlere sebep olan sınıftaki faktör özellikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Atmosferi B) Gürültüsü
C) Temizliği D) Büyüklüğü E) Aydınlatılması

4. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf Disiplini ve Kuralları

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. **Hedef:** Disiplin kavramı bilgisi

- Disiplin kavramının tanımını yazma.
- Disiplin kavramının boyutlarını söyleme.
- Sınıf disiplini kavramını tanımlar.

2. **Hedef:** Sınıf disiplini ile ilgili sorunlar bilgisi.

- Sınıf disiplini ile ilgili sorunları tanıma.
- Sınıf disiplini sorunlarının kaynaklarını sıralama.
- Sınıf disiplini sorunlarının oluşmasına etki eden etmeleri isimlendirme.

3. Hedef: Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunları bilgisi.

- Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunlarını isimlendirme.
- Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunlarını listeleme.
- Öğrencilerin "aşırı kontrollü davranışlar" ve "kontROLSÜZ davranışları" nı yazma.
- Öğretmenlerin "aşırı kontrollü davranışlar" ve "kontROLSÜZ davranışları" nı yazma.

4. Hedef: Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunlarını kavrayabilme.

- Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunlarının ana hatlarını bulma.
- Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunlarını "aşırı kontrollü davranışlar" ve "kontROLSÜZ davranışlar" olarak sınıflandırma.
- Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunları ile ilgili örnek verme.

5. Hedef: Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemleri kavrayabilme

- Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemleri yorumlama.
- Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler arasındaki ilişkileri söyleme.
- Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler ile ilgili örnekler verme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

6. Hedef: Çokkültürlü eğitimin boyutları bilgisi.

- Çokkültürlü eğitimin boyutlarını tanıma.
- Çokkültürlü eğitimin boyutlarını listeleme.
- Çokkültürlü eğitimin boyutlarını sıraya koyma.

III. BÖLÜM

İÇERİK

Sınıf disiplini ve kuralları

Disiplin ve sınıf disiplini

Sınıf disiplininin önemi

Sınıf disiplini sorunlarının kaynakları

Sınıfta karşılaşılan başlıca disiplin sorunları ve sınıfta disiplini sağlama

Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler

Sınıf disiplini modelleri

Canter Modeli: Etkin Disiplin

Glasser Modeli: Gerçekçi Terapi

Kounin Modeli: Grup Yönetimi (Dinamiği)

Davranışçı Model: Skinner Modeli

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, küçük grup tartışması tekniği, beyin fırtınası tekniği, dallanmış ağaç tekniği, örnek olay, konuşma halkası tekniği ve balık kılıcı tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives:

John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Sınıf disiplini ile ilgili örnek 2 video izletilir. Videolarda dersi anlatan öğretim elemanı cep telefonu ile konuşan öğrenciden telefonunu almakta ve kırmaktadır. Bir diğerinde ise sınıfta uyuyan bir öğrenciye verilen tepki gösterilmektedir. Videolar izlendikten sonra öğrencilere gösterilen tepkilerle ilgili ne hissettikleri sorulur ve uygulanan yöntemlerin doğruluk ya da yanlışlığı üzerinde tartışılır.

Hedeften haberdar etme: Öğrencilere dersin hedefinin öğretmenlerin en çok özen göstermesi gereken konulardan olan “Sınıf Disiplini ve Kuralları” ile ilgili konuları ve çokkültürlü eğitimin boyutlarını kapsadığı söylenilir.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Beyin fırtınası tekniği uygulanır. Öğrencilerden önceki işlenen sınıftaki fiziksel değişkenlerin neler olduklarını söylemeleri istenir. Söylenen değişkenler tahtada listelenir. Her bir değişkenin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi tartışılır. Ardından önceki hafta bahsedilen değişkenlerin neler olduğu kısaca hatırlatılır varsa eksikler giderilir.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (3-4-5 ve 9. hedefler):

Verilen örnek olay öğrencilerle birlikte okunur. Öğrencilere olayın anlaşılıp anlaşılmadığı sorulduktan sonra 5 dakika süre verilir ve öğrencilerden alternatif çözüm önerileri üretmeleri istenir. Süre bitiminde çözüm önerileri üzerinde tartışılır ve en çok benimsenen görüşler listelenir.

Örnek Olay: İlköğretim okulunda İngilizce dersine gelen bir bayan öğretmen vardı. Sınıf 70 kişilik bir sınıftı. Sınıf kalabalık olduğu için aşırı gürültülü oluyordu. Bir gün öğretmen sınıfa geldi. Kitaplarını öğretmen masasına bıraktı. Sınıf her zamanki gibi gürültü ile çalkalanıyordu. Öğretmen birden bağırmağa başladı. Sınıfı susturmada başarılı olamıyordu. Aniden sınıftan dışarı çıktı ve beş dakika sonra tekrar geldi. Gürültü hâlâ devam ediyordu, öğretmen ön sıralarda oturan birkaç öğrenciyi susturmaya çalışırken, bu öğrencilerden biri öğretmene bağırarak bir şeyler söylemeye başladı. Öğretmen, elindeki çubuğu sıraların arasından karşıki duvara fırlattı. Çubuk paramparça olmuştu. Öğretmen masanın üzerindeki kitapları ve çantasını alarak, hızla sınıftan uzaklaştı.

II. Etkinlik (3-4-5. hedefler):

Sınıfta öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan disiplin problemleri konusu balık kılıcı tekniği kullanılarak tahtada özetlenir. Öncelikle 2 farklı balık kılıcı çizilir ve her biri için sorunlar ayrı ayrı yazılır. Ardından bu sorunların ortaya çıkmasına sebep olan nedenler yazılır. Yazılan nedenlerin neden oluştuğu ve ne gibi önlemler alınması gerektiği öğrencilerle birlikte tartışılır.

III. Etkinlik (5. ve 6. Hedefler):

Öğrencilerden 5'erli gruplar oluşturmaları istenir. Her bir gruba farklı bir sınıf disiplin modeli verilir. Öğrencilerden kendi disiplin modellerini olumlu ve olumsuz yönler bakımından özetlemeleri istenir. Daha sonra grup temsilcileri ayağa kalkarak kendi disiplin modellerini sınıfa sunar. Sunum sırasında diğer öğrencilerin soruları ve modellerle ilgili diğer bilgiler sınıfla birlikte tartışılır.

V. BÖLÜM

ÖZET

Sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşabilmesi için sınıfta etkili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam ve sınıf içi kuralların sağlıklı işlemesi gerekmektedir. Disiplin en çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve

düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Disiplin öz denetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme amaçlı grup etkinlikleridir.

VI. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Gökçen okul arkadaşları ile iyi geçinen; sessiz bir öğrencidir Derslerinde başarılı olabilmek için çaba da gösteren Gökçen bir gün sınıftaki bir arkadaşı ile kavga eder. Öğretmeni Gökçen'e şaşırır ve neden kavga ettiğini öğrenmeye çalışır. Kavganın nedeninin elle tutulur bir şey olmadığını öğrenen öğretmen sorunun kaynağını araştırır. Öğretmen birkaç gün sonra Gökçen'in evde fiziksel cezalarla karşılaştığını, azarlandığını ve hor görüldüğünü öğrenir.

Verilen bilgiye göre Gökçen'in sınıfta disiplin problemi oluşturmasındaki faktör aşağıdakiler-den hangisidir?

- A) Toplum B) Öğretmen C) Ekonomi D) Aile E) Akran grubu

2. Sınıfta disiplin sorunlarını azaltmak için aşağıda-kilerden hangisinin yapılması daha etkili olur?

- A) Öğrencilerin kurallara uymasını için kuralları anlamasını ve kabul etmesini sağlamak
B) Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirmek
C) İstenmeyen davranışları otoriter bir biçimde denetim altına almak
D) Öğrencilerin kendi kendini kontrol etme becerilerini geliştirmek
E) Kuralları öğrencilerle birlikte belirlemek

3. Sınıf ortamında disiplin oluşturmanın temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kural koyma B) İstenmeyen davranışları önleme
C) Öğrenmeyi kolaylaştırma D) Sınıfı kontrol etme
E) Kural oluşturmak

4. Bir öğretmen, sınıf içinde disiplini sağlamak için, aşağıdakilerden hangisini öncelikle incelemelidir?

- A) Öğrencilerin beklenti ve isteklerini B) Sorunun kaynağını
C) Yasa, tüzük ve yönetmelikleri D) Okul yöneticilerinin isteklerini
E) Öğrenme-öğretme sürecini

5. "Öğrenciler üzerinde açık ve sağlam bir otorite kurulması gerektiğini savunan" disiplin modeli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Glasser B) Canter C) Kounin D) Davranışçı E) Mantıksal sonuçlar

6. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenciler öznel bilgilerini oluşturur. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun kendilerine ait olması ile öz-disiplin becerilerinin de gelişmesine yardımcı olan bu öğrenme kuramında öğretmen rehberdir ve öğrenciye öğrenmeyi öğretendir. Öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olması ile davranışlarını kontrol edebilmesi oldukça önemlidir

Verilen bilgiye göre aşağıdaki disiplin modellerinden hangisi yapılandırmacı sınıf ortamında diğerlerine göre daha etkilidir?

- A) Kounin B) Davranışçı
C) Glasser D) Mantıksal sonuçlar E) Etkili Öğretmenlik eğitimi

7. Sınıfta öğrencileri arasında bir huzursuzluk olduğunu fark eden ve bu sorunu çözmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen, aşağıdakilerden hangisini öncelikle yaparsa daha etkili olur?

- A) Okul idaresini durumdan haberdar etmelidir.
- B) Rehberlik servisinden yardım istemelidir.
- C) Öğrencilerin ailelerini okula çağırmalıdır.
- D) Sorunun ne olduğunu anlamaya çalışmalıdır.
- E) öğrencilere sınıf kurallarını hatırlatmalıdır

5. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf Disiplini ve Kuralları

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

1. Hedef: Sınıf disiplini modelleri bilgisi.

- Sınıf disiplini modellerini söyleme.
- Sınıf disiplini modellerini isimlendirme.
- Sınıf disiplini modellerini özellikleriyle eşleştirme.

2. Hedef: Sınıf disiplini modellerini kavrayabilme.

- Sınıf disiplini modellerinin olumlu ve zayıf yönlerini tablolaştırma.
- Sınıf disiplini modellerini öğrenciye yaklaşım açısından ayırt etme.
- Sınıf disiplini modellerini yorumlama.
- Sınıf disiplini modellerini özellikleri açısından tabloda gösterme.

3. Hedef: Sınıf kuralları bilgisi.

- Etkili sınıf kurallarını tanıma.
- Etkili sınıf kurallarının özelliklerini söyleme.
- Sınıf kuralları oluşturma aşamalarını sıralama.
- Sınıf kuralları uygulama aşamalarını listeleme.

4. Hedef: Sınıf kurallarını etkileyen etmenleri kavrayabilme.

- Sınıf kurallarını etkileyen etmenleri özetleme.
- Sınıf kurallarını etkileyen etmenlere örnek verme.
- Sınıf kurallarını etkileyen etmenler arasındaki ilişkileri söyleme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

5. Hedef: Çokkültürlü eğitimin boyutlarını kavrayabilme.

- Çokkültürlü eğitimin boyutlarını özetleme.
- Çokkültürlü eğitimin boyutlarını şemayla gösterme.
- Çokkültürlü eğitimin boyutları arasındaki ilişkileri söyleme.
- Çokkültürlü eğitimin boyutları arasındaki farkları ayırt etme.

III. BÖLÜM

İÇERİK

Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli: Etkin Dinleme, Ben Dili ve Kaybeden Yok

Mantıksal Sonuçlar Modeli: Öz Disiplini Geliştirme

Kural Ve Sınıf Kuralları

Etkili Sınıf Kurallarının Özellikleri

Sınıf Kurallarını Oluşturma

1. Kuralın gerekliliğini öğrencilerle tartışma

2. Liste oluşturma

3. Kuralları içselleştirme

4. Kurallara rehberlik etme ve gözden geçirme

Sınıf Kurallarının Öğretilmesi ve Uygulanması

1. Söyleme

2. Gösterme

3. Kontrol ve yeniden gösterme

Sınıf Kurallarını Etkileyen Etmenler

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, küçük grup tartışması tekniği, beyin fırtınası tekniği, dallanmış ağaç tekniği, örnek olay, konuşma halkası tekniği ve balık kılıcı tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme:

Hedeften haberdar etme: Öğrencilere dersin hedefinin öğretmenlerin en çok özen göstermesi gereken konulardan olan “Sınıf Disiplini ve Kuralları” ile ilgili konuları ve çokkültürlü eğitimin boyutlarını kapsadığı söylenilir.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Beyin fırtınası tekniği uygulanır. Öğrencilerden önceki işlenen sınıftaki fiziksel değişkenlerin neler olduklarını söylemeleri istenir. Söylenen değişkenler tahtada listelenir. Her bir değişkenin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi tartışılır. Ardından önceki hafta bahsedilen değişkenlerin neler olduğu kısaca hatırlatılır varsa eksikler giderilir.

I. Etkinlik

Aşağıdaki örnek olay okunur. Daha sonra öğrencilerden giyim kuralları ve kültür açısından olayı değerlendirmeleri istenir. Bu tür durumlarda neler yapılması gerektiği öğrencilerle birlikte tartışılır.

Örnek Olay: Ayşe öğretmen sınıfındaki öğretmen adaylarını haftada bir kez yakındaki bir okula götürmektedir. Öğrencilerden etkinliğe katılabilmeleri için profesyonel kıyafetler giymelerini istemektedir. Birkaç hafta öğrencilerin bazılarını profesyonel olmadıkları dolayısıyla bazılarını ise kıyafet seçimleri ile ilgili farklı gerekçeler göstererek etkinliğe katılmaktan men etmiştir. Bu durumdan hoşlanmayan

birkaç öğrenci maddi gerekçelerle veya istenilen kıyafetleri giymeyecekleri gerekçesiyle derslere katılmamaya başlamıştır. Öğretmen kıyafet kuralını değiştirmeli mi yoksa profesyonel kıyafet kuralında ısrarcı mı olmalıdır? Kuralın olmayışı başka problemlere sebep olabilir mi?

IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

Öğrencilerin çokkültürlü eğitimin boyutları ile ilgili öğrendiklerini gözden geçirmek ve varsa yanlış algılamalarını ortaya çıkarmak için dallanmış ağaç tekniği kullanılır. Öğrencilere çokkültürlü eğitim boyutları ile doğru ve yanlış ifadeleri içeren 10 cümle verilir ve öğrencilere tercihlerini yapabilmeleri için 5 dakika süre verilir. Süre sonunda öğrencilerin çıkış noktaları sorulur. Hatalı çıkışa yönelen öğrencilerin yanlışları sınıfla birlikte tartışılır.

V. Etkinlik (1-2-3-4-5 ve 6. Hedefler):

Aşağıda 4 farklı öğretmenin sınıf disiplini ile ilgili görüşleri verilmiştir. Bu görüşlerin bir tanesi yanlıştır. Yanlış görüşün hangisi olduğunu bulup arkadaşlarınızla tartışınız. Diğer görüşler hangi modellerle uyumludur?

Zahide Öğretmen: Gençler, ben öğrencilerimi dövdüm, susturdum; böylece sınıfta disiplini sağladım. İşte çağdaş sınıf yönetimi anlayışına göre doğru disiplin böyle sağlanır.

Mehmet Öğretmen: Arkadaş, öğrenci öz-benliğini ve sorumluluğunu arttıran Glasser modelini kutlansana Öğrenci kendi davranışlarını daha iyi böyle sağlanır.

Simge Öğretmen: Sınıf kurallarını beraber belirle, dönem başında koy, öğrenci kendisinden ne beklediğini görür. Böylece disiplini rahatlıkla sağlarsınız.

Tarkan Öğretmen: Kuralları öğrenci ile belirlersen öğrenci kendi koyduğu kurallara uyma eğilimi gösterir.

V. BÖLÜM

ÖZET

Sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşabilmesi için sınıfta etkili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam ve sınıf içi kuralların sağlıklı işlemesi gerekmektedir. Disiplin en çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Disiplin öz denetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme amaçlı grup etkinlikleridir.

VI. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenler ile okul yönetiminin etkili iletişimine uygun bir ifadedir?

- A) Sınıf kurallarını okul yönetiminden habersiz hatırlama ve uygulama
- B) Kuralların ihlalinde okul yönetiminden sürekli gizli işler yürütme
- C) Yönetime giden öğrencinin ne tür yaptırımlarla karşılaşacağını belirleme
- D) Kurallara uyan öğrencilere yapılacak yaptırımları görmezden gelme
- E) Sınıf kurallarının yönetmeliğe uygunluğunu denetleme

2. Aşağıdakilerden hangisi, sınıf kurallarının belirlenmesinde dikkate alınması gereken noktalardan biridir?

- A) Kuralların kesin ve değişmez olması
- B) Kuralların öğrencilerin katılımıyla belirlenmesi
- C) Kural ifadelerin olumsuz olması
- D) Kurallara uymayanlara verilecek cezaların bildirilmesi
- E) Kuralların öğrenciler tarafından özgürce belirlenmesi

3. Bir öğretmen öğretim yılının başında öğrenciler ile birlikte sınıf kuralları oluşturmuştur. Öğrencilerin önerilerini dikkate alarak demokratik bir ortamda kural belirleyen öğretmen sınıf kurallarını saymış ve bir öğrencisine yazdırmıştır. Kurallardan bazılarının okul yönetiminin belirlediği kurullarla çeliştiğini fark eden öğretmen bu kuralların sınıf içinde gizli kalman şartıyla uygulanabileceğini söylemiştir. Öğretmen böylece öğrencileri ile olumlu ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmuş ve ders sürecine başlamıştır.

Verilen bilgide sözü edilen öğretmenin sınıf kurallarını belirlerken yaptığı yanlışlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almama
- B) Kuralları sınıfa özgü hazırlama
- C) Öğrencilerin Önerilerini kabul etme
- D) Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma
- E) Bağlı olduğu kurumun kurallarına ters düşme

4. Sınıf içi davranış kuralı geliştirmenin ilk adımı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A) Davranış kuralları listesi oluşturmak
- B) Kural geliştirmenin neden önemli olduğu konusunda öğrencilerle tartışmak
- C) Kuralları tanıtmak ve rehberlik etmek
- D) Sınıf etkinlikleri boyunca öğrencilerin uymaları gereken işlemleri öğretmek
- E) Olumlu bir biçimde davranış kurallarını öğrencilerin belirlemelerine yardım etmek

5. Öğrencilere özerlik tanıyarak öğrencinin kendi davranışlarının tüm sonuçlarını görmesini sağlayan bir yaklaşımdır. İstenmeyen davranışlar öğrencilerin de katıldığı sınıf ortamlarında tartışılır ve engellenmesi için kararlar alınır. Tartışma ortamının oluşturulduğu sınıf etkinliklerinde zamanı etkili kullanmak problem olabilir. İstenmeyen davranışlar için özrü kabullenmeyen bu yaklaşımda sınıf kuralları kesinlikle gereklidir ve uygulanmalıdır.

Verilen bilgide sözü edilen sınıf disiplin modeli özellikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kounin
- B) Davranışçı
- C) Glasser
- D) Mantıksal sonuçlar
- E) Etkili öğretmenlik eğitimi

6. Aşağıdakilerden hangisi sınıf ortamında kural koymanın sağlayacağı yararlardan biridir?

- A) Göreve yönelme
- B) Amaçlarla araçları yer değiştirme
- C) Çaba düşüklüğü sağlama
- D) Tekdüzelik yaratma
- E) Motivasyon gücünü sağlama

7. Aşağıdakilerden hangisi, sınıf kurallarının uygulanma süreci için söylenemez?

- A) Zaman zaman kuralların gözden geçilmesi
- B) Öğretmenin davranışlarıyla model olması
- C) Zaman zaman kuralların hatırlatılması
- D) İlk kural ihlalinde yaptırım uygulanması
- E) Sınıfa yeni öğrenci geldiğinde kuralların hatırlatılması

6. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. **Hedef:** İletişim kavramı bilgisi
 - İletişim kavramının tanımını yazma.
 - İletişimin özelliklerini söyleme.
 - İletişim kavramının özelliklerini önem sırasına koyma.
2. **Hedef:** İletişim sürecinin öğeleri bilgisi.
 - İletişim sürecinin öğelerini listeleme.
 - İletişim sürecinin öğelerini tanımlama.
 - İletişim sürecinin öğelerini eşleştirme.
3. **Hedef:** İletişim sürecinin öğelerini kavrayabilme.
 - İletişim sürecinin öğelerini özetleme.
 - İletişim sürecinin öğelerini şemayla gösterme.
 - İletişim sürecinin öğeleri arasındaki ilişkileri yazma.
 - İletişim sürecinin öğelerini ayırt etme.
4. **Hedef:** İletişim türleri bilgisi.
 - İletişim türlerini söyleme.
 - İletişim türlerini tanımlama.
 - Verilen örneklerdeki iletişim türlerini isimlendirme.
4. **Hedef:** Sözlü iletişimi kavrayabilme
 - Sözlü iletişim kavramını kendi cümleleriyle yorumlama.
 - Sözlü iletişimin toplum açısından önemi ile ilgili örnek verme.
 - Sözlü iletişimde öğretmeni bekleyen tuzaklar ve öğretmenin yapması gerekenleri tablolştırma.
 - Sözlü iletişim becerilerine örnekler verme.
5. **Hedef:** Sözsüz iletişimi kavrayabilme.
 - Sözsüz iletişim kavramını kendi cümleleriyle özetleme.
 - Sözsüz iletişimde kullanılan öğeleri ayırt etme. .
 - Sözsüz iletişimin sınıf içindeki önemine ilişkin nedenleri yazma.
6. **Hedef:** Etkili iletişim bilgisi.
 - Etkili iletişim için öğretmenin izlemesi gereken yolları söyleme.
 - Öğrenciyi tanıma için sorulacak soruları yazma.
 - Öğrencilerle kişisel yaklaşma için fırsatları listeleme.
7. **Hedef:** Başlıca iletişim engelleri bilgisi.
 - Başlıca iletişim engellerini tanıma.
 - Başlıca iletişim engellerini sıralama.
 - Başlıca iletişim engellerini sıraya koyma.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

9. **Hedef:** Dillerin çeşitliliğini kavrayabilme.
 - Dillerin çeşitliliğini kendi cümleleri ile yorumlama.
 - Dillerin çeşitliliği ve eğitim arasındaki ilişkileri söyleme.
 - Dillerin çeşitliliğine kendi yaşantısından örnek verme.
10. **Hedef:** Gizli kültürü kavrayabilme.
 - Gizli Kültür kavramına örnek verme.
 - Gizli kültür ve görünen kültür arasındaki ilişkileri yazma.

- Gizli kültür öğelerini ayırt etme.

İÇERİK

III. BÖLÜM

Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim

İletişim ve İletişim Özellikleri

İletişim Sürecinin Öğeleri ve Özellikleri

Kaynak (öğretmen-öğrenci)

İleti (içerik):

Gürültü (çeldirici uyarıcılar):

Kanal (öğretim araçları, yöntem ve teknikleri):

Alıcı (Öğrenci-Öğretmen):

Geri Bildirim (Değerlendirme):

İletişim türleri

Sözlü iletişim, sözsüz iletişim (beden dili) ve yazılı iletişimdir.

Sözlü iletişim

Sözlü İletişimin Birey ve Toplum Açısından Önemi

Sözlü İletişim Becerileri ve İlkeleri

Sözsüz iletişim

Etkili iletişim geliştirme

Başlıca iletişim engelleri

İletişim ölçütleri

Çokkültürlü Eğitim İle İlgili İçerik

Dillerin Çeşitliliği ve Eğitimsel Potansiyeli

Dillerin Çeşitliliği ve Eğitimsel Potansiyeli

Gizli Kültür

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, beyin fırtınası tekniği, fikir taraması tekniği, örnek olay yöntemi ve balık kılıcı tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur ve öğrencilerin iletişim ile ilgili düşüncelerini söylemeleri amaçlanır.

- Sınıf içinde iletişimin temel öğeleri nelerdir?
- Sınıftaki iletişim, çevreyle olan iletişiminizi etkiler mi? Bu etkiler, davranışınıza nasıl yansımaktadır?
- Öğrenme sürecinin yönetiminde olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi neden önemlidir?

Hedeften haberdar etme: Bu haftaki konunun sınıf içi iletişim ve iletişimde dil ve gizli kültür öğelerinin önemi olduğu belirtilir.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Küçük grup tartışması tekniği ile öğrenciler 5 er kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerden seçtikleri bir grup başkanı önderliğinde sınıf disiplini modellerinin isimlerini ve en az 3

özelliğini yazmaları istenir. Ardından iletişim ve disiplin arasındaki ilişki ile ilgili ne düşündüklerini kısaca anlatmaları istenir. Gruplar 6 şar dakika içinde tartışmalarını tamamladıktan sonra elde edilen cevaplar bütün sınıf ile birlikte gözden geçirilir. Eksik ya da yanlış anlaşılan bölümler düzeltilir.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2 ve 9 ve 10. hedefler):

Verilen örnek olay öğrencilerle birlikte okunur. Öğrencilere olayın anlaşılıp anlaşılmadığı sorulduktan sonra 5 dakika süre verilir ve öğrencilerden alternatif çözüm önerileri üretmeleri istenir. Süre bitiminde çözüm önerileri üzerinde tartışılır ve en çok benimsenen görüşler listelenir.

Örnek Olay: Öğretmenlik yaptığınız sınıfların birinde ilkökul düzeyinde yabancı uyruklu bir öğrenci bulunmaktadır. Ailesi farklı bir ülkeden Türkiye'ye yeni taşınmıştır. Öğrenci geldiğinden beri sürekli ağlamakta ve adapte olmakta zorluk yaşamaktadır. Sınıfta öğrencinin dilini konuşan başka bir öğrenci yoktur, öğrenci de Türkçe iletişim kuramamaktadır. Ülkesini ve arkadaşlarını özlemektedir.

Öğrenciye nasıl yardımcı olunmalı, sınıfta ağladığında sınıfın ilgisinin dağılmaması için nasıl bir yol izlenmelidir?

Örnek Olay: Sınıfınızdaki öğrencilerden biri geçen yıl Irak'tan göç eden bir ailenin çocuğudur. Geldiği yıl Türkçe iletişim becerileri olmadığından sınıf içinde sıkıntı yaşamış ve yeni bir dilin konuşulmasında yaşanan "sessiz dönem" olarak adlandırılan bir dönem geçirmiştir. Ancak aradan geçen 1 yılda, sona ermesi gereken "sessiz dönem" devam etmektedir ve öğrenci sınıf içinde tek bir kelime bile konuşmamaktadır. Ailesi ile yapılan görüşmede öğrencinin evde son derece normal olduğu ve gelen Türk misafirlerle Türkçe iletişim kurabildiği öğrenilmiştir.

Sınıfta öğrencinin iletişim kurmasını engelleyen nedir ve bu sorunun üstesinden nasıl gelinebilir?

II. Etkinlik (7. hedef):

Başlıca iletişim engelleri konusu balık kılçığı tekniği ile işlenir. Balık kılçığı için asıl sorun iletişim engelleri olarak yazılır. Daha sonra bu sorunun nedenleri kısaca kılçığın dallarına yazılır. Son olarak yazılan nedenlerin oluşum sebepleri ve ne gibi önlemler alınması gerektiği öğrencilerle birlikte tartışılır.

III. Etkinlik (2. ve 3. Hedefler):

Fikir taraması tekniği ile iletişim sürecinin öğeleri konusu işlenir. İletişimde etkin olan unsurlar kısaca anlatıldıktan sonra öğrenciler 5 er kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerden iletişim sırasında etkili olan öğeleri gruplar içerisinde kendi cümleleri ile özetlemeleri istenir. 5 dakika süre verilir. İstenilenin grup içi tartışma değil eleştirisiz bir ortamda herkesin kendi fikrini söylemesi olduğu söylenir. Daha sonra gruplardan gönüllü öğrenciler grubun yapmış olduğu özetleri kısaca diğer gruplara anlatır.

IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

Öğrencilerin gizli kültür ve dilin iletişimdeki rolü konusunda ne öğrendiklerini ortaya çıkarmak için ders sonunda münazara tekniği kullanılır. Tekniğin uygulanması için iki zıt görüşlü grup oluşturulur. Hazırlık süreci tamamlandıktan sonra gizli kültürün ve dilin etkili olduğunu söyleyen grupla karşıt grup görüşlerini geriye kalan öğrencilere sunarlar. Diğer öğrenciler sunulan görüşlerle beğeni veya itirazlarını belirtirler.

V. BÖLÜM

ÖZET

İletişimi iletilmek istenen iletinin ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla

iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir. İletişim neyin ne zamanı nasıl söylenmesi gerektiğinin bilinmesidir. İletişimin en önemli özelliklerinden biri, birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır. Eğer iletişim çift taraflı, yani karşılıklı değilse gücü ya da yetkiyi o an için elinde bulunduran taraf isteklerini gerçekleştirecek, diğer taraf baskı altında tutulacaktır.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. İnsanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişine.....denir.
2. Bireylerin aralarında konuşarak gerçekleştirdiği iletişim türü.....iletişimdir.
3. Öğrenciler, dikkatlerini konuşmacıya yöneltip uyarıcılara açık olduğunda..... konumundadır.
4. Öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurması, jest ve mimiklerini kullanması.....iletişim örneğidir.
5. Etkili iletişim;,, ve süreçlerini kapsar.
6. Sınıf içi iletişimde alıcı konumunda.....ve.....beraber yer alması etkili iletişimi sağlar.
7. İletişim sürecinin en önemli değişkeni.....sürecidir.
8. Öğretmen ve öğrenci iletişiminde verilmek istenen mesajın öğrenciye ulaşip ulaşmadığının kontrolü.....ile yapılır.
9. İletişim öğeleri;,,, 'dır.
10. Sınıf içindeki iletişim yönlü olduğunda daha etkilidir.

Çoktan Seçmeli Sorular

1. Sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için aşağıdakilerden hangisini yapmaya gerek yoktur?

- A) Öğretmenin sınıfta mutlak otorite olması
- B) Öğrencilerin bir değer olarak kabul edilmesi
- C) Öğretmen ve öğrencinin öğrenen olması
- D) Öğrencilerin davranışlarının ödüllendirilmesi
- E) Öğretmenin doğal davranması

2. Kişiler arası iletişimde, "karşımızdaki bireyle kurduğumuz iletişim esnasında maske takmadan kendini olduğu gibi gösterme" olarak ifade edilen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Saydamlık
- B) Empati
- C) Aktif dinleme
- D) Sözlü iletişim
- E) Tamamlayıcı iletişim

3. Öğretimi nitelikli kılan öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları iletişimin sürekliliğidir.

Buna göre nitelikli iletişimde öğretmenlerin en çok etkilendiği öğrenci davranışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sözel davranış
- B) Konuşma dili
- C) Sözsüz iletişim
- D) Ses tonu
- E) Beden dili

4. Sınıf içi etkileşim ve iletişim sürecinde öğretmen öğrenci ve öğrenci öğrenci iletişimi yer almaktadır. Bu süreçte bazı ölçütler sağlanırsa etkili iletişim sağlanır ve sınıf içinde olumlu bir hava oluşturulur. İletişimde bireylerin kendisini karşısındakinin yerine koyması ile karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması oldukça önemli bir ölçüttür.

Verilen bilgide sözü edilen etkili iletişim becerisi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Etkili konuşma B) Empati kurma
C) Etkin dinleme D) Sözel olmayan iletişim E) Sözel iletişim

5. Aşağıdakilerden hangisi yazılı iletişim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler arasında gösterilemez?

- A) Doğruluk B) Kısalık C) Özgecilik D) Gizlilik E) Planlama

6. Sınıf ortamında güç kullanma sonucu 'iletişimi kabul etmeme, ilgisizlik, zararlı alışkanlıklar edinme' gibi yolları deneyen öğrencilerin aşağıda verilen hangi yolu tercih ettikleri ileri sürülebilir?

- A) Hile yapma B) Karşı koyma
C) Başkalarını suçlama D) Geri çekilme E) Boyun eğme

7. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıfta Zaman Yönetimi

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. Hedef: Zaman yönetimi bilgisi

- Zaman yönetimi kavramını tanımlama.
- Zaman yönetiminin öğelerini yazma.
- Zaman yönetiminin önemini söyleme.

2. Hedef: Zaman yönetimini kavrayabilme.

- Zaman yönetimine örnekler verme.
- Zaman yönetimi ve sorumlu öğrenci arasında ilişki kurma.
- Zaman yönetimi kavramının öğelerini kendi cümleleriyle ifade etme.

3. Hedef: Zaman yönetimde yaklaşımlar bilgisi.

- Zaman yönetimi yaklaşımlarının isimlerini söyleme.
- Zaman yönetimi yaklaşımlarını listeleme.
- Zaman yönetimi yaklaşımlarının özelliklerini yazma.

4. Hedef: Zaman yönetimi yaklaşımlarını kavrayabilme.

- Zaman yönetimi yaklaşımlarını tablolaştırma.
- Zaman yönetimi yaklaşımlarının özelliklerini özetleme.
- Zaman yönetimi yaklaşımları özellikleri yönüyle ayırt etme.

4. Hedef: Sınıfta zaman yönetimini kavrayabilme

- Sınıfta zaman yönetimini ile ilgili örnekler verme.
- Sınıfta karşılaşılabilecek zaman tuzaklarının nedenlerini söyleme.
- Ders öncesinde ve derste zaman yönetiminin unsurları arasındaki ilişkileri söyleme.

- Etkinlik akışı sırasında zaman yönetimi ile ilgili becerileri tablolaştırma.
- Etkinlik geçişlerinde zaman yönetimi ile ilgili karşılaşılabilecek sorunları tahmin etme.
- Ders sonunda zaman yönetimi ile ilgili etmenleri özetleme.

5. Hedef: Sınıf içi rutinler bilgisi.

- Sınıf içi rutin kavramını tanımlama.
- Sınıf içindeki rutin görevleri söyleme.
- Sınıf içindeki rutin görevleri verilen görevler içinden seçme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

9. Hedef: Çokkültürlü eğitim yaklaşımları bilgisi

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını listeleme.
- Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının tanımlarını söyleme.
- Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını verilen özelliklerle eşleştirme.

10. Hedef: Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını kavrayabilme.

- Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını kendi cümleleri ile özetleme.
- Çokkültürlü eğitim yaklaşımları arasındaki ilişkileri söyleme.
- Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını kendi yaşantısındaki özelliklere göre yeniden sıraya koyma.

İÇERİK

III. BÖLÜM

ZAMAN YÖNETİMİ VE ÖNEMİ

ZAMAN YÖNETİMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR

Düzenli Yaşama Yaklaşımı (Düzen Yaklaşımı)

Savaşçı Yaklaşım (Zamana Sahip Çıkma Yaklaşımı)

ABC Yaklaşımı

Sihirli Araç Yaklaşımı

İyileştirme (Rehabilitasyon) Yaklaşımı

Kendini Akıntıya Bırakma Yaklaşımı

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

Sınıfta Zaman Tuzakları

Ders Öncesinde Zaman Yönetimi

Derste Zaman Yönetimi

Ders Sonunda Zaman Yönetimi

Sınıf İçi Rutinler

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE İLGİLİ İÇERİK

Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları

İstisnai ve Kültürel Farklılıkları olan Öğrencilere Öğretim

İnsan İlişkileri Yaklaşımı

Tekli Grup Çalışmaları Yaklaşımı

Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımı

Çokkültürlü Sosyal Adalet Eğitimi

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, beyin fırtınası tekniği, bireysel çalışma, kart eşleştirme tekniği, örnek olay yöntemi ve küçük grup çalışması tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Derse girişte öğrencilere zamanı nasıl kullandıkları sorulur. Ödev yaparken ya da ders çalışırken zamanın yetmediği durumlarla karşılaşp karşılaşmadıkları öğrenilir. Ardından sizce zaman yönetilebilir mi? ve siz zamanı nasıl yönetiyorsunuz soruları sorulur. Bu soruların ardından öğrencilerin çeşitli zaman – başarı ve kültür arasında ilişki kurabilmeleri için aşağıdaki sorular yöneltilir:

Zaman – başarı arasında ilişki var mıdır?

Herkes (dil, din, ırk, cinsiyet, engel fark etmeksizin) başarılı olabilir mi?

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Beyin fırtınası tekniği kullanılarak iletişim konusu özetlenir. Öncelikle iletişim tanımı yapılır. Daha sonra iletişimin öğeleri ve öğretmenlerin karşılaşabilecekleri iletişim tuzakları öğrencilerle birlikte tekrarlanır. Son olarak olumlu iletişim öğelerinin neler olduğu ve iletişim öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerinde durularak önceki hafta işlenmiş olan iletişim konusu hatırlatılır.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2 ve 9 ve 10. hedefler):

Aşağıdaki örnek olay öncelikle öğrenciler tarafından okunur. Verilen 5 dakikada öğrenciler okumayı tamamladıktan sonra öğretmenin yaşadığı problemler öğrencilerle birlikte tartışılır. Öğrencilere derste öğrendikleri zaman yönetimi kavramları ile karşılaşılan sorunları nasıl çözebilecekleri sorulur. Hangi zaman yönetimi modelinin bu tür durumlarda daha etkin olabileceği tartışılır.

Okulda tipik bir gün diye bir şey yoktur. Kâğıt üstünde öğretmenlerin günlük programı oldukça rutin görünmesine rağmen, gün içerisinde beklenmeyen birçok olayın meydana gelebileceği bir gerçektir. Tıpkı Ahmet Öğretmen'in bir iş gününde karşılaştığı gibi...

Ahmet Öğretmen, Atatürk İlköğretim Okulunda 3 yıldır öğretmenlik yapan genç bir öğretmendir. Bu yıl okul satranç takımını çalıştırma görevini aldı. Okul personelinde az sayıda genç öğretmen olması nedeniyle, müfredat dışı bu etkinliği kabul etmek zorunda kaldı. Aslında bu çalışmalar için ekstra egzersiz ücreti alabiliyor, ancak tükettiği tüm ekstra zaman düşündüğümüzde aslında çok da fazla bunun karşılığını aldığını söyleyemeyiz. Bugün aslında, o çalışmalarla ilgilenmek üzere okula erken gelmeye niyetlenmişti. Bir an için, boş zamanı boyunca, aslında o çalışmaları yapabileceğini düşündü. Otomobiliyle park alanına girdiğinde zilin çaldığını duyabiliyordu. Elbette, geç kalması onun hatası değildi! Hiç umulmadık birçok vakit kaybetti. Aslında, ikinci ders vermeyi düşündüğü testleri getirmeyi unuttuğunu hatırladığında neredeyse okula varmıştı. Eve geri döndükten sonra, bir tren geçidinde 10 dakika kaybetmişti.

Sınıfa aceleyle koştururken, öğrencilerinin çoğunu, pencere boyunca dizilmiş, dışarıda iki köpeğin dövüşmesini izlerken buldu. Onların sıralarına doğru gitmelerini sağlamaya başladığı sırada, okul rehber öğretmeni sınıfın kapısına gelerek daha önce verdiği testleri hatırlattı ve durumlarını sordu. Daha sonra da, kısaca önceki gece televizyonda yayınlanan bir eğitim programı ile ilgili görüş alışverişinde bulundular ve cumartesi futbol oynamak için ayarlamalar yaptılar. Bu arada dersin 6 dakikası şimdiden gitmişti.

Ahmet Öğretmen, yoklamayı aldı, sabah duyurularını yaptı ve öğrencilere okul aidatlarının yarın sabah toplanacağını hatırlattı. Bugün verilmesi gereken ödevleri, öğrencilerden topladı ve pazartesi teslim aldığı ödevleri incelenmiş olarak öğrencilere geri dağıttı. O sırada bir öğrenci kitabını almak üzere dolabına gitmek için izin istedi, izin verildi. Başka bir öğrenci lavaboya gitmek istedi, izin reddedildi.

Derse nihayet başlayabildi, zil ise 9 dakika önce çalmıştı.

Ders, caddeden aşağı gürültülü şekilde giden bir ambulansın anlık dikkat dağıtması hariç sorunsuz bir şekilde başladı. Burak'a masasını eğmeyi bırakmasını hatırlattı, Merve'yi ise eğer konuşmayı kesmezse idareye göndermekle tehdit etti. Bu sırada iki öğrenci, arka sıralarda birbirlerine notlar yazıp veriyorlardı, ama Ahmet Öğretmen, onları fark etmedi.

Dersin bitiminden 10 dakika önce, yarının ev ödevleri için yönergeler verdi ve sınıfa geri kalan zamanda onun üzerinde çalışmaya başlamaları talimatını verdi. Birkaç dakika sonra, iki öğrenci yönergelerin açıklığa kavuşturulması için masasına geldi. Diğerlerinin de aynı problemi olabileceğini fark ederek, Ahmet Öğretmen, ödevi sınıfa tekrar açıkladı. Öğrenciler, ödevlerine geri dönerken, Ahmet Öğretmen, öğlen yemeğinden hemen sonra kullanması gereken filme göz atmak için öğretmenler odasına gitti. Bu arada teneffüslerden birinde, görsel—işitsel donanımdan sorumlu öğretmenden projeksiyon aletini istemeyi de unutmamalıydı.

Gün sonunda Ahmet Öğretmen, okuldan ayrılırken aşırı derecede yorgundu. Ayrıca, yapmayı düşündüğü her şeyi yapamadığı için kendi kendine sızlanıyordu. Tüm bu işleri, pazartesi gününe kadar yetiştirmeye söz vererek dolu çantası elinde eve doğru giderken, "Bu kadar az zaman olmasına rağmen yapılacak ne kadar çok iş var?" diye düşündü.

Ahmet Öğretmen'in günü hep böyle olağandışı değildir. Kesintiler, dikkat dağılması, öngörülemeyen problemler ve anlık kararlar tüm öğretmenlerin vebasıdır.

II. Etkinlik (7. hedef):

Küçük grup tartışması tekniği uygulanacaktır. Aşağıda verilen çokkültürlü eğitim yaklaşımları oluşturulan 5 kişilik gruplara dağıtılır. Öğrencilerden 5 dakika içerisinde hangi örnek olayın hangi yaklaşıma uygun olduğunu bulmaları istenir. Süre bitiminde tahtaya çokkültürlü eğitimin beş yaklaşımı yazılır ve grupların elde ettiği sonuçlar tahtaya yazılarak doğru eşleştirmeler yapılır.

Şehir merkezinde matematik dersi anlatan bir öğretmen pozitif ve negatif sayıları öğretmekte sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmen öğrencilerden çevredeki binaları gezerek asansör numaralarını ve yeraltı treni istasyonlarındaki katları gösteren rakamları not etmelerini ister. Öğrencilere kendilerine tanıdık olan yaşantılarında var olan sayılarla derste öğreneceklerini ilişkilendirmeleri için fırsat verir.

Okula yeni gelen ve kompozisyon yazmakta zorlanan bir öğrenciden geride bıraktığı arkadaşlarına ve öğretmenine neler söylemek istediğini soran öğretmen öğrenciden duygularını anlatan bir mektup yazmasını ister.

Bir başka öğretmen 9. sınıf matematik dersinde sorunları olan kız öğrencileri aynı grupta görevlendirerek onların birlikte çalışmalarını ve birbirlerini desteklemelerini ister. Erkek öğrencilerin daha iyi matematik yapar önyargısı ve baskısından uzaklaştırmaya çalışır.

Bir başka öğretmen sınıftaki engelli öğrencilere kendi okuma düzeylerinde ancak diğerleriyle eş değer okuma materyalleri sağlayarak onları da benzer düzeye taşımaya çalışmaktadır.

Bir diğ er öğretmen İngilizce öğrenmekte özellikle zorlanan iki öğrencine yoğunlaştırılmış dersler vererek onları sınıf düzeyine yaklaştırmaya çalışır.

4. sınıfta ders vermekte olan bir öğretmen ise özellikle ilk birkaç hafta sınıftaki iyi insan ilişkileri üzerine etkinlikler yapar. Ayrıca sosyogram tekniği ile öğrencilerin arkadaşlık kalıplarını öğrenmeye çalışır. Buna ek olarak cümle tamamlama etkinlikleri ile kendileriyle ve aileleri ile ilgili ne hissettikleri öğrenilmeye çalışılır. Sosyal kabul ve ön yargıların azaltılması önemlidir. Sınıfa mümkün olduğunda farklılıklarla ilgili konuşmak üzere konuşmacıları davet eder.

Bir diğ er öğretmen ise sınıfında Filipinli öğrenciler için farkındalık oluşturmak üzere geliştirilmiş olan *Pinoy Teach* (<http://www.pinoyteach.com/>) adlı sosyal çalışma programını kullanmaktadır.

III. Etkinlik (2. ve 3. Hedefler):

Zaman yönetimi yaklaşımları ile ilgili kart eşleştirme oyunu oynanır. Önceden hazırlanan kartlara ayrı ayrı önce yaklaşımların isimleri yazılır. Daha sonra diğ er kartlara karışık olarak zaman yönetimi yaklaşımlarının özellikleri yazılır. Sınıfta 4'er kişilik gruplar oluşturulduktan sonra kartlar karışık olarak gruplara dağıtılır. Her gruptan bir öğrenci ayağa kalkarak elindeki kartı okur diğ er gruplardan öğrencilerden okunan özelliğ in ait olduğ u öğrenci ayağa kalkarak özelliğ i alarak kartının yanına koyar. Bu şekilde bütün yaklaşımların özellikleri kartlarla eşleştirildikten sonra sınıfla birlikte tahtada oluş an son durum gözden geçirilir. Varsa hatalar düzeltilir veya öğrenci soruları cevaplanır.

IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

Konu ile ilgili aşağıda verilen cümleler ben neyim? soruları cevaplandırılarak etkinlik tamamlanır.

1. Bir iş in oluş masında, gerçekleşmesinde geçmekte olan süreyim.

Ben neyim? _____

2. Bir iş in yapılması için sürenin sınırlı olduğ u durumlarda birçok etkinliğ in bu zamana sığdırılmasını sağ larım.

Ben neyim? _____

3. Bireylerin kendini savunma, verimli ve bağımsız olarak zamanı etkili kullanmasını k savunurum.

Ben hangi zaman yönetimi yaklaşımıyım?

4. Öğretmenlerin sınıf ortamına gelmeden önce planlama ve hazırlık yapma sürecini kapsar, bu süreçteki zamanı etkili kullandırım.

Ben neyim? _____

5. Öğrenme sürecinin gerçekleşmesi ile öğrencilere verilecek ödevlerin anlatımındaki sınıfı toparlamayı içerir, böylece zamanı etkili kullandırım.

Ben neyim? _____

6. Öğretmenlerin; yoklama alması, gürültüyü engellemesi, ödev kontrolü yapma, teneffüse çıkma gibi uygulamalarını içeririm.

Ben neyim? _____

7. Öğrenme sürecinde zamanın etkili kullanılmamasına, zamanın boşa harcamasına neden olurum.

Ben neyim? _____

8. Öğrencilerin kendilerini belli bir süre zarfına sıkıştırmasını değ il, zaman içinde geliş en olaylara açık olmasını savunurum.

Ben hangi zaman yönetimi yaklaşımıyım? _____

9. Sınıf ortamının dağınık olması, araç gereçlerin sürekli kaybolmasında zamanın boşa harcandığını savunurum.

Ben hangi zaman yönetimi yaklaşımıyım? _____

10. Yapılacak işleri önem sırasına koyarak etkili planlamayı savunurum.

Ben hangi zaman yönetimi yaklaşımıyım? _____

V. BÖLÜM

ÖZET

Zaman kavramı bir eylemin gerçekleştiği süre veya bir iş ya da oluşun içinden geçtiği geçeceği veya geçmekte olduğu süre olarak tanımlanmaktadır. Zaman paha biçilemez, son derece kritik, önemli ve eşsiz bir kaynak olmakla birlikte biriktirilemez, ödünç alınıp verilemez, değiştirilemez, çoğaltılamaz ve yeri doldurulamaz. Her an tükenen ve geri getirilmesi olanaksız bir kaynak olmasından dolayı zamanın etkin ve verimli kullanılması gerekmektedir.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Bir öğretmen öğrencilerine sınıfta kullanılan materyalleri aldıkları yere geri koymalarını, çantalarını sıraların altına koymalarını, evlerinde odalarını düzgün tutmaları istemiştir. Aksi takdirde aradıkları herhangi bir nesneyi savurganlıktan dolayı hemen bulamayacaklarını, bulmak için vakit kaybedeceklerini ve dağınıklıktan dolayı öğrenme motivasyonlarının düşeceğini vurgulamıştır.

Verilen bilgide öğretmen aşağıdaki hangi zaman yönetimi yaklaşımının görüşlerini desteklemektedir?

- A) Düzenli yaşama B) Savaşçı
C) Hedef belirleme D) ABC E) Sihirli araç

2. Aşağıdakilerden hangisi ders öncesinde yapılması gerekenlerden biri değildir?

- A) Dersle ilgili önemli bilgileri tahtaya yazma B) Ders araç gereçlerini hazırlama
C) Etkinlik akışını yönetme D) Yoklamayı alma
E) Öğretim hedeflerini yazma

3. Aşağıdakilerden hangisi öğrenme sürecinde zaman kaybına neden olur?

- A) Öğrencilerle iletişim B) Ders planı yapma
C) Öğretim hedeflerini yazma D) Ders araçlarının hazırlanması
E) Geç gelen öğrenciler

4. Aşağıdakilerden hangisi sınıf içi rutinler oluşturmanın yararlarından biridir?

- A) Öğrencilerin güdülenmesini sağlar. B) Etkinlik geçişlerinde zaman kazandırır.
C) Öğrencilerin geç kalmasını önler. D) Okul yönetiminin duyurularını önler.
E) İstenen öğrenci davranışlarını engeller.

5. Aşağıdakilerden hangisi sınıfta zamanın boşa harcanmasına neden olan etmenlere verilen addır?

- A) Zaman yönetimi B) Etkinlik geçişleri
C) Zaman yönetimi yaklaşımları D) Zaman tuzakları E) İstenmeyen davranışlar

6. Sınıf içinde zamanı etkili kullanabilmek için öğretmen öğrencileri ile bir uygulama yapmıştır. Öğrencilerine gün içinde yapılması gerekenleri önem sırasına koymalarını ve önem sırasına koyarken acil ya da çok önemli, orta önemli ve sona bırakılacak işler şeklinde sınıflamalar yapmasını istemiştir. Öğrenciler bir süre düşünüp önceliklerini belirlemiş ve öğretmenlerine bildirmiştir.

Verilen bilgide öğretmen aşağıdaki hangi zaman yönetimi yaklaşımını kullanmıştır?

- A) İyileştirme B) Savaşçı C) Hedef belirleme D) ABC E) Sihirli araç

7. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi zamanın yönetimi ile ilgili olarak yanlıştır?

- A) Sabit bir akış seyri olan zamanın yönetimidir.
- B) Belli bir zaman diliminde iş ve etkinliklerin yönetilmesidir.
- C) İhtiyaçları ve öncelikleri belirlemektir.
- D) Bireylerin kendisini zamanla yönelebilmesidir.
- E) Zamanın üretken olarak kullanılabilmesidir.

8. Aşağıdakilerden hangisi zaman yönetimi yaklaşımlarından biri değildir?

- A) Zamana sahip çıkma
- B) Hedef belirleme
- C) Süreç yönetimi
- D) Kendini akıntıya bırakma yaklaşımı
- E) iyileştirme yaklaşımı

9. Aşağıdakilerden hangisi bir ders döneminde zaman kaybettiren etmenlerden biri olamaz?

- A) Yoklama alma
- B) Öğrenci devamsızlıkları
- C) Kar fırtınaları
- D) Günlük rutin toplantılar
- E) Grip salgınları

10. Aşağıdakilerden hangisi dersin hemen başında ilgilenilmesi gereken konulardan biri değildir?

- A) Ders araç gereçlerinin hazır hâle getirilmesi
- B) Ders planının yapılması
- C) Yoklamanın alınması
- D) Bir önceki derste neler yapıldığının kısaca hatırlatılması
- E) Okul ve sınıfla ilgili yapılması gereken tüm duyuruların yapılması

8. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıfın İlişki Düzenini Oluşturma

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. **Hedef:** Grup dinamiği açısından sınıfın ilişki düzeni bilgisi

- “Sınıf lideri olarak öğretmen” kavramını tanımlama.
- Toplumsal grup kavramını tanımlama.
- Toplumsal grup ve birey arasındaki ilişkiyi söyleme.
- Sınıf lideri olarak öğretmenin özelliklerini yazma

2. **Hedef:** Eğitimsel ve öğretimsel açıdan “ilk gün”ü kavrayabilme.

- Sınıfta ya da okulda ilk günün önemini nedenlerini yazma.
- Sınıfta ya da okulda ilk gün yapılması gerekenlerle ilgili örnekler verme.
- Oryantasyon kavramının önemini kendi cümleleriyle özetleme.

3. **Hedef:** Sınıfta ilk gün “tanışma” bilgisi.

- Sınıfta tanışma kavramını tanımlama.
- Tanışma sırasında yapılması gerekenleri listeleme.
- Kendini tanıma formunun maddelerini söyleme.

4. **Hedef:** Sınıfta ilk gün tanışma kavramını kavrayabilme.

- İlk gün tanışmanın önemini nedenlerini söyleme.
- Tanışma ile ilgili etkinlik örnekleri verme.
- Sınıfta tanışma tekniklerini özetleme.

5. Hedef: “Sınıf iklimi” kavramı bilgisi.

- Sınıf kavramının tanımını hatırlama.
- Sınıf iklimi kavramını tanımlama.
- Sınıf ikliminin özelliklerini listeleme.
- Olumlu sınıf ikliminin özelliklerini söyleme.

6. Hedef: Öğretmen beklentilerini kavrayabilme.

- Öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini kendi cümleleriyle özetleme.
- Öğretmen beklentisinin öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili örnekler verme.
- Olumlu ve olumsuz öğretmen beklentilerini ayırt etme.
- Olumsuz öğretmen beklentilerinin sonuçlarını tahmin etme.

7. Hedef: Sınıfta demokrasinin oluşturulmasını kavrayabilme.

- Demokrasi kavramı ve sınıf ortamı arasındaki ilişkileri yazma.
- Okulda demokrasinin uygulanması ile ilgili örnekler verme.
- Okulda ve sınıfta demokrasi oluşturulması ile ilgili teknikleri tablolştırma.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

9. Hedef: Çokkültürlü eğitim programı türleri bilgisi.

- Çokkültürlü eğitim programlarını listeleme.
- Çokkültürlü eğitim programlarının isimlerini söyleme.
- Çokkültürlü eğitim programlarını tanımlarıyla eşleştirme.

10. Hedef: Çokkültürlü eğitim programı çeşitlerini kavrayabilme.

- Çokkültürlü eğitim programlarının temel özelliklerini kendi cümleleri ile özetleme.
- Çokkültürlü eğitim programlarının ayırdıkları noktaları ayırt etme.
- Çokkültürlü eğitim programları arasındaki farklılıkların nedenlerini yazma.

İÇERİK

III. BÖLÜM

SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMA

Grup Dinamiği Açısından Sınıfın İlişki Düzeni

Sınıfta İlk Günler

Tanışma

- İsim Zinciri Oluşturma
- İsminde Ne Var?
- Sınıf Arkadaşını Tanı
- Görüşmeler
- Kim Olduğunu Tahmin Et

Sınıf İklimi

Öğretmen Beklentileri

Sınıfta Demokrasi

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE İLGİLİ İÇERİK

Çokkültürlü Eğitim Programı Çeşitleri

Erkek Odaklı Eğitim Programı

Katkısal Program

Çift Odaklı Program

Kadın Programı

Cinsiyet Dengeli Program

Geleneksel Öğretim Yöntemlerimizi Değiştirmek

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, beyin fırtınası tekniği, bireysel çalışma, örnek olay yöntemi, kavram haritası tekniği ve küçük grup çalışması tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Ders başlangıcında öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek işlenecek olan konuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeyi tespit edilir. Ayrıca öğrencilerin konu ve kendi yaşamları arasında ilişki kurmaları sağlanır.

1. Sınıfta ilk günlerde hangi duygulara kapılmıştınız? Sizi en çok endişelendiren ne olmuştu?
2. Öğrenci ve öğretmen arasında sınıf içindeki ilişkiler nasıl olmalıdır?
3. Okullarımızda sınıf içinde, sizce demokratik bir ortam var mı?

Bu sorulara ek olarak, tarih, edebiyat gibi derslerin içeriklerinde erkeklerin ağırlıklı olduğu doğru mudur? sorusu yöneltilerek öğrencilerin çokkültürlü eğitim programı türlerine dikkati çekilir.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Sınıfta zaman yönetimi kavramı soru-cevap tekniği ile tekrarlanır. Öğrencilere zaman, zaman yönetimi kavramlarının tanımları sorulduktan sonra zaman yönetimi modellerinin adları ve özellikleri sorulur. Verilen cevaplar öğrencilerle birlikte tartışılır ve varsa eksik ya da yanlış öğrenmeler üzerinde durulur.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2 ve 9 ve 10. hedefler):

Aşağıdaki örnek olay okunduktan sonra öğrencinin yaşamakta olduğu iletişim problemi sınıfta ilk gün konusuyla ilişkilendirilerek derste anlatılan teknikler ya da öğrencilerinin buldukları diğer çözüm yolları üzerinde konuşulur. Öğrencilerin tanışma ve ilk gün etkinliklerinin önemini fark etmeleri sağlanır.

Örnek Olay: Sınıfınızdaki öğrencilerden biri geçen yıl Irak'tan göç eden bir ailenin çocuğudur. Geldiği yıl Türkçe iletişim becerileri olmadığından sınıf içinde sıkıntı yaşamış ve yeni bir dilin konuşulmasında yaşanan “sessiz dönem” olarak adlandırılan bir dönem geçirmiştir. Ancak aradan geçen 1 yılda, sona ermesi gereken “sessiz dönem” devam etmektedir ve öğrenci sınıf içinde tek bir kelime bile konuşmamaktadır. Ailesi ile yapılan görüşmede öğrencinin evde son derece normal olduğu ve gelen Türk misafirlerle

Türkçe iletişim kurabildiği öğrenilmiştir. Sınıfta öğrencinin iletişim kurmasını engelleyen nedir ve bu sorunun üstesinden nasıl gelinebilir?

II. Etkinlik (7. hedef):

Balık kılıçığı tekniği ile sınıfta etkileşimi olumsuz etkileyen nedenler üzerinde durulur. Öğrencilerle birlikte ana nedenler ve alt nedenler belirlenmeye çalışılır. Tanışma, ilk gün, sınıfta demokrasi ve öğretmen beklentileri konularında öğrenilenlerle ilgili nedenler oluşturulmaya çalışılır. Bu şekilde öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip uygun çıkarımlara ulaşmaları sağlanır. Teknik tamamlandığında kısaca oluşan nedenler tekrarlanır ve olası çözüm yolları üzerinde konuşulur.

III. Etkinlik (2. ve 3. Hedefler):

Küçük grup çalışması tekniği uygulanarak öğrencilerden 4'er kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Daha sonra her gruptan küçükken okudukları 5 farklı masalın adını yazmaları ve masallardaki olay ve karakterleri 7 dakika içinde özetlemeleri istenir. Ayrıca kitapları erkek kitabı veya kız kitabı şeklinde sınıflandırıp sınıflandırmadıkları sorulur. Kitaplardaki kültürel öğeler, yazar, karakter özellikleri çokkültürlü eğitim programları açısından değerlendirilir. Etkinlik sona erdiğinde grupların performansları değerlendirilir ve ortaya çıkan cevaplar çokkültürlülük açısından tartışılır.

Ek etkinlik olarak dede ya da neneler tarafından anlatılan masalların özellikleri ve öğeleri üzerinde durularak yine kültür kavramı ile ilişkilendirilmeye çalışılır.

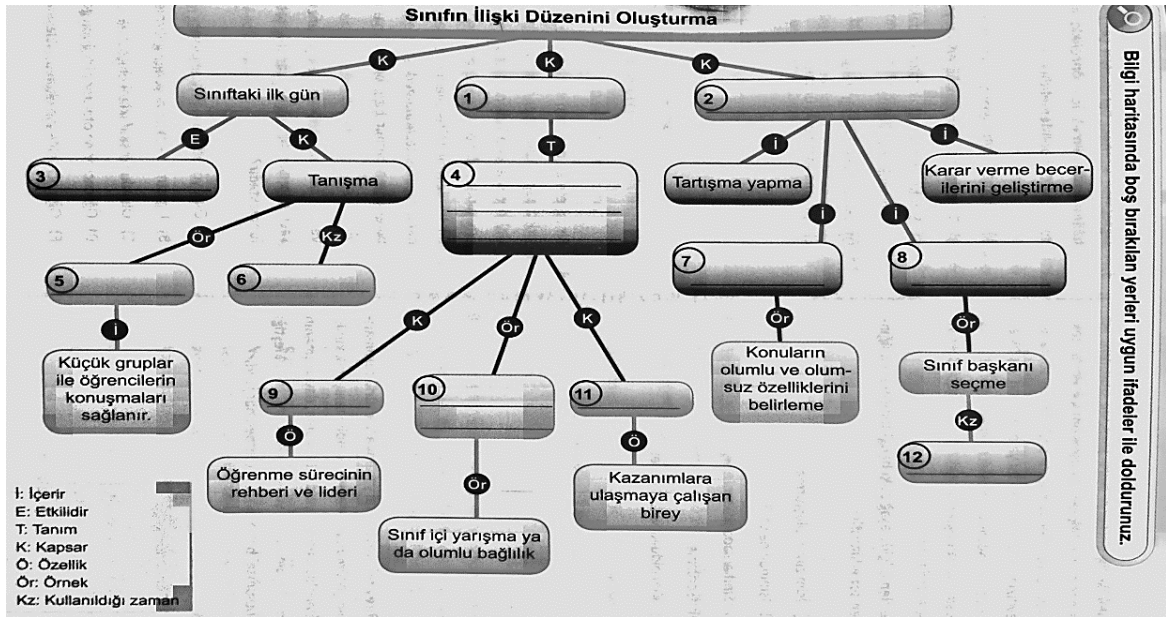
IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

Öğrencilerden aşağıdaki cümleyi tamamlamaları istenir; kız-erkek cevap farklılıkları ve toplumun bakış açısı vurgulanır.

Bilim ile ilgili düşündüğümde ben

IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

Kavram haritası tekniği kullanılarak ders sonunda derste öğrenilen kavramların anlamları ve ilişkileri tekrarlanır ve özetlenir. Aşağıda verilen kavram haritası öğrencilerle birlikte tamamlanır.



V. BÖLÜM

ÖZET

Yaşamının her döneminde mutluluğu, gönenç ve erinç arayışında bulunan insanoğlu, bu arayışının çözümünü eğitimde bulmuştur. Bu nedenle eğitimden, her toplumsal dönemde genel toplumsal yarar beklenir. Eğitim sistemlerinin temel amacı, her dönem ve toplumda bu durumu ifade eder.

Eğitim, üstlendiği bu sorumluluğunu sınıflarda yerine getirmektedir. Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini gerçekleştirdikleri bir ortam, okulun en önemli alt birimidir. Sınıf; öğrencilerin, eğitim sisteminin tanımladığı amaç ve kazanımları davranışa dönüştürdükleri, kendi kişiliklerini oluşturdukları, yaşama hazırlandıkları alandır. Sınıf; öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Sınıftaki öğrencilerin daire şeklinde oturması ile ve her birinin tek tek konuşmasını içeren bir tekniktir. Öğrenciler isimlerini söyledikten sonra en sevdikleri kitabı, hobilerini ya da en son yaptıkları etkinlikleri söylerler. Böylece diğer öğrenciler konuşma yapan öğrenci hakkında bir profil çizer ve öğrenciyi tanır.

Verilen bilgide aşağıdaki hangi tanışma tekniğinden söz edilmiştir?

- A) İsim zinciri oluşturma B) isminde ne var?
C) Sınıf arkadaşını tanı D) Görüşme E) Kim olduğunu tahmin et

2. Bireylerin toplumsal yaşamda her türlü sorunlarının çözümünün arandığı, kendini tanıyarak kimliğini oluşturduğu, yardımlaşmanın, dayanışmanın ve doyumun en yüksek derecede gerçekleştiği toplumsal birim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aile B) Toplumsal grup
C) Okul D) Sınıf E) Akrabalar

3. Öğretmen sınıftaki öğrencileri çalışma takımları hâline getirebilmek için öncelikle aşağıdakiler-den hangisini belirlemelidir?

- A) Çalışma takım sayısı
B) Takımlarda bulunacak öğrenci sayısı
C) Sınıfta oluşturulacak takımlardaki roller, sorumluluklar ve ilişkiler
D) Takımların çalışacağı konular
E) Çalışma sonundaki ürünler

4. Bir öğretmen dönemin ilk dersinde öğrencileri ile birlikte sınıf kurallarını belirler. Öğrencilerine etkinlikler sırasında kullanacakları materyalleri sınıf ortamında bulundurur ve öğrencilerinin her biri ile tek tek ilgilenir, öğrencilerine rehber görevi üstlenerek onların başarıma güdüsüne olumlu etki yaparak öğrencilerinin birer birey olmasına yardımcı olur.

Verilen bilgide sözü edilen öğretmen aşağıdaki kavramlardan hangisine yönelik çabalarda bulunmaktadır?

- A) Okul yönetiminin gözüne girme B) Öğretmen etiklerini yerine getirme
C) Olumlu bir sınıf iklimi oluşturma D) Öğrencilerine otoriter olduğunu gösterme
E) Öğrenci velilerine olumlu yaklaşma

5. Bir öğretmen sınıf içi etkinliklerde tartışma gruplarına oldukça fazla yer vermektedir, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı duymalarını ve em-pati kurarak onları anlamalarını oldukça önemli gören öğretmen, tartışma sırasında görüş bildiren öğrencilerin görüşlerini savunmalarını ve görüşlerin yazıya dökülmesi ile sınıfın görüş birliğine gitmesine önem vermektedir.

Verilen bilgide sözü edilen öğretmen, özellikle öğrencilerde aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirmeye çalışmaktadır?

- A) Karar verme becerilerini geliştirme B) Seçme seçilme yaşantısını sağlama
C) Karşıt görüşlere yerme D) Çatışma çözme becerisi kazandırma
E) Görüşlerinde katı ve değişmez olma

6. Ortaöğretim kademesinde daha çok kullanılan bu teknikte, öğrenciler kendi hayat tarzlarını bir kâğıda yazar. Daha sonra bu kâğıtlar öğrenciler arasında paylaşılır ve öğrencilerden okudukları hayat tarzının hangi arkadaşına ait olduğunu yazmaları istenir. Öğrenciler betimlemelerini okur ve yanlış betimlemeler düzeltilir. Böylece öğrenciler birbirlerini tanımaya çalışır.

Verilen bilgide aşağıdaki hangi tanışma tekniğinden söz edilmiştir?

- A) İsim zinciri oluşturma B) İsminde ne var?
C) Sınıf arkadaşını tanı D) Görüşme E) Kim olduğunu tahmin et

7. Bir öğretmen sınıftaki İlk günlerde aşağıdakiler-den hangisini yapmamalıdır?

- A) Sınıf kurallarını belirleme B) öğrencileri not ile tehdit etme
C) Tanışma etkinlikleri düzenleme D) öğrencilerini öğrenmeye güdüleme
E) öğrenci velileri ile görüş alışverişi kurma

8. Sınıf iklimine bağlı olarak sınıfta yaratılan genel uyarılmışlık durumu hangi yoğunlukta olursa öğrenme en İyi gerçekleşir?

- A) Yüksek B) Düşük C) Orta yoğunlukta
D) Uyarımsız E) Aşırı yüksek

9. İnsanoğlu yaşamının her döneminde mutluluğu, gönenci ve erinci aramış; bu arayışının çözümünü eğitimde bulmuştur. Bu nedenle UNICEF, Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi ile Çocuk Hakları Bildirgesinde "Eğitim" temel insan hakkı olarak tanımlanmıştır.

Buna göre Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi ile Çocuk Hakları Bildirgesine taraf olan devletlerde, temel insan hakkı olarak tanımlanan eğitim hakkının yerine getirilmesi sorumluluğunu, aşağıdaki toplumsal kurumlardan hangisine verilmiştir?

- A) Mahkemelere B) Siyasal sisteme
C) Ekonomik sisteme D) Eğitim sistemine E) Kültürel sisteme

10. Sınıf ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğru değildir?

- A) Sınıf özel olarak düzenlenmiş bir ortamdır.
B) Sınıf öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçları nedeniyle bir araya geldikleri bir ortamdır.
C) Sınıf eğitim sistemi adına eğitimsel-öğretimsel etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamdır.
D) Sınıf okulun bir alt sistemidir.
E) Sınıf öğretmenlerin öğrencileri denetim altında tuttıkları ortamdır.

9. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf İçi Öğretim Etkinliklerinin Yönetimi

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

1. Hedef: Planlama ve öğretimde planlama kavramı bilgisi

- Planlama kavramını tanımlama.
- Öğretimde planlama kavramını tanımlama.
- Öğretimde planlama kavramının önemini söyleme.

2. Hedef: Öğretimde planlama kavramının özellikleri bilgisi.

- Öğretimde planlamanın amaçlarını listeleme.
- Öğretimde planlamanın işlevlerini yazma.
- Öğretimde planlamanın yararlarını söyleme.

3. Hedef: Öğretimde planlamanın ilkelerini kavrayabilme.

- Öğretimde planlamanın temel ilkelerini kendi cümleleri ile özetleme.
- Öğretimde planlamanın temel ilkeleri arasındaki ilişkileri yazma.
- Öğretimde planlamanın temel ilkelerinin uygulanmasının öğretim etkinlikleri üzerindeki etkisini tahmin etme.

4. Hedef: Plan çeşitleri bilgisi.

- Plan çeşitlerini söyleme.
- Plan çeşitlerini tanımlama.
- Plan çeşitleri ile gösterilen örnek planları eşleştirme.

5. Hedef: Etkili öğretmenin özellikleri bilgisi.

- Etkili bir öğretmenin kişisel özelliklerini söyleme.
- Etkili bir öğretmenin öğrenme öğretme sürecindeki önemini yazma.
- Sınıf düzeyinde etkili öğretmenlerin niteliklerini listeleme.
- İdeal öğretmen özelliklerini tanıma.

6. Hedef: Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim durumları modelini kavrayabilme.

- Öğretim durumları modelindeki aşamaları kendi cümleleriyle özetleme.
- Öğretim durumları modelinde yer alan aşamaları şemayla gösterme.
- Öğretim durumları modelindeki aşamaların her biri için örnek verme.
- Öğretim durumları modelinin aşamaları arasındaki ilişkileri söyleme.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

12. Hedef: Irk ve cinsiyet kavramları bilgisi.

- Irk kavramının tanımını söyleme.
- Cinsiyet kavramının tanımını söyleme.
- Irk kavramının özelliklerini tanıma.

13. Hedef: Okulda ve sınıfta ırk ve cinsiyet kavramlarını kavrayabilme.

- Irk ve cinsiyet kavramlarını ayırt etme.
- Irk ve Etnisite kavramlarını ayırt etme.
- Irk kavramının tanımında geçen özelliklerle ilgili çevresinden örnekler verme.

- İrkçılık ve cinsiyetçilik kavramlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin nedenlerini söyleme.
- Sınıfta cinsiyetçi yaklaşımlara örnekler verme.

İÇERİK

III. BÖLÜM

Öğretimin Planlanması

Planlamanın Tanımı ve Önemi

Sınıf Yönetiminin Bir Süreci Olarak Planlama

Plan Yapmanın İlkeleri

Plan Çeşitleri

a) Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

b) Ders Planı

Etkili Öğretmen Özellikleri

Öğretimin Uygulanması

1. Dikkat Çekme:

2. Öğrenciye Dersin Hedefleri Hakkında Bilgi Verme:

3. Ön Koşul Öğrenmelerin Hatırlatılması:

4. Uyarıcı Materyalin Sunumu:

5. Öğrenmeye Rehberlik Etme:

6. Öğrencinin Hedeflenen Davranışı Göstermesi:

7. Dönüt Verme:

8. Edimi Değerlendirme:

9. Hatırda Tutma ve Transferi Artırma:

Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dersin Uygulanma Aşamaları

1. Başlangıç aşaması

2. Keşif aşaması

3. Yansıtma (Düşünce) aşaması

4. Uygulama ve tartışma aşaması

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Bu hafta sunulacak olan içerikte aşağıdaki sorulara cevap verilmesi amaçlanmıştır.

- İRK nedir?
- Bu iki terim birbiri ile ayrı mı değerlendirilmelidir yoksa birlikte mi?
- Cinsiyet eşitliği dendiğinde akla ilk ne gelir?
- Cinsiyetçilik ve daha yaygın yoksa ırkçılık mı?

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, kavram haritası tekniği, beyin fırtınası tekniği, bireysel çalışma, örnek olay yöntemi, balık kılçığı tekniği ve fikir taraması tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Sınıf yönetimi dersi içeriği olan plan ve çağdaş öğrenme öğretme yaklaşımları ile ilgili konulara dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve öğrencilerin hem işlenecek konuya hazırlanmaları sağlanır hem de hazırbulunuşluk düzeyleri kontrol edilmiş olur. Ayrıca Muhammed Ali ile gerçekleştirilen ırksal ayırım başlıklı görüşme izletilir.

1. Sizce eğitim-öğretimi planlamak yararlı mıdır? Açıklayınız.

2. Etkili öğretmenin başlıca özellikleri nelerdir?

Sorular cevaplandıktan sonra dersin çokkültürlü içeriğine dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerle birlikte tartışılır.

İrk ne demektir?

Cinsiyet kavramını kendi cümlelerinizle nasıl tanımlarsınız?

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Sınıfın ilişki düzenini oluşturma konusunda vurgulanan grup dinamiği, işbirlikli öğrenme, demokratik sınıf ortamı, sınıfta ilk gün kavramlarının hatırlatılması amacıyla öğrencilerle birlikte tahtada kavram haritası oluşturulur. Harita üzerinde anahtar kelimelerle önceki hafta işlenen konunun önemli noktaları tekrarlanır ve eksik ya da yanlış anlaşılan noktalar varsa düzeltilir.

Etkinlikler:

I. Etkinlik (1-2 ve 9 ve 10. hedefler):

Örnek olay yöntemi kullanılarak çağdaş öğretme-öğrenme yaklaşımları, sınıfta disiplin ve demokrasi konuları tekrarlanır. Önce aşağıdaki örnek olay bütün sınıf tarafından okunur ardından olayda geçen öğretmen ve öğrenci davranışları, verilen tepkiler sırayla analiz edilir. “Çağdaş bir sınıfta bulunması gereken özellikler nelerdir?” ve “Size göre bu sınıfta karşılaşılan sorun nasıl çözülebilir?” soruları öğrencilerle birlikte çözülmeye çalışılır.

Örnek Olay: İlköğretim okulu dördüncü sınıf öğretmeni Salih Bey, her hayat bilgisi dersinde önceden ödev olarak verdiği konuyu, "kim anlatacak çocuklar?" sorusunu yanıtlamak için parmak kaldıran öğrencileri tahtaya kaldırarak başlatır. 40 kişilik sınıfta, her zaman Yılmaz, Semiha ve Cengiz parmak kaldırarak dersi anlatırlar. Birinci gün sırasıyla önce Semiha, sonra Cengiz sonra da Yılmaz; ikinci gün Cengiz, Semiha, Yılmaz üçüncü gün ise Yılmaz, Semiha ve Cengiz anlatır. Sınıfta üç öğrenci sürekli aktif bir şekilde derse katılmaktadır. Ancak geri kalan 37 öğrenci, pasif durumdadır. Bu suskun öğrenciler ise oturdukları yerden memnun ve rahat görünmektedir. Öğretmen açısından ise bu öğrenciler, uslu (!) durdukları sürece de sorun yoktur. Bunların içinden Kâmil isimli öğrenci ise her gün dersine çalıştığı hâlde bir türlü cesaret ederek hayat bilgisi dersinden konuyu anlatmak için tahtaya kalkamaz. Çünkü ya anlatamazsam, ya diğer öğrencilerin önünde mahcup olursam, ya öğretmen kızarsa diye düşünüp bir türlü cesaretini toplayamaz. Ancak bir gün öğretmen, derse gelir ve çantasını masanın üzerine bırakarak eksik olan araç gereçleri öğretmenler odasından getirmek üzere sınıftan dışarı çıkar. Bu sırada bir veliyle karşılaşır ve sohbete dalar, ancak öğretmenin yokluğunu fırsat bilen suskun öğrenciler, seslerini olabildiğince yükselterek gürültüye neden olurlar. Bundan rahatsız olan yan sınıftaki öğretmenler, koridora çıkarak Salih Öğretmenle gürültü yaptıkları için sınıfı şikâyet ederler. Buna sinirlenen öğretmen, hemen sınıfa hışımla girerek öğrencilere "Eşek herifler!, bütün okulu ahıra çevirdiniz, derse gelince susarsınız, gevezeliğe, haylazlığa gelince birincisiniz. Beni okula rezil ettiniz. Ben şimdi size göstereceğim!" diyerek, bir sopa getirir ve kapıyı kilitler. Hıncını almak için önce

sıra dayağı düşünür ancak bundan vazgeçerek hıncını başka şekilde almaya karar verir. Dersi her zamanki üç kişiye anlattırmaktansa çalışmadıkları bahanesiyle hıncını diğer öğrencilerden almak ister ve isim listesinden kalemle bir öğrenciyi tespit ederek dersi anlatmasını ister. Öğrenci dersi anlatamayınca, öğretmen ona sopayla dayak atar. Bu kez öğretmen hızını alamayarak ikişer ikişer öğrencilerin işlerini bitirmeye karar verir. Öğretmen ikinci ve üçüncü kurbanını seçer. Şans eseri her gün ders çalışıp ders anlatmaya cesaret edemeyen Kamil'i ve yanındaki Mustafa'yı tahtaya kaldırır ve hışımla "Bakın bunlara! Şimdi bülbül gibi öterek dersi anlatacaklar!" diyerek onlarla alay eder ve sopasını hazırlar. Cesaretini toplayan Kâmil konuyu anlatmaya başlar, öğretmen ise gözlerine kulaklarına inanmamaktadır. Çünkü sınıfın bir köşesinde sessiz sessiz bekleyen Kâmil'den bunu beklemiyordu. Bir ara onu durdurur ve sopayı masaya bırakır. Mahcup olmuştur. Bir öğretmen olarak hıncını alamadığı için üzülün mü yoksa o güne kadar hiç tahtaya kalkıp ders anlatmayan öğrencisi dersi anlatıyor diye sevinsin mi? Siniri biraz dinmiş olmalı ki Kamil'in dersi anlatmasından sonra sopayı bırakıp nasihat vermeye başlar. Kâmil işe Öğretmeni mahcup etmenin ve kendini göstermenin mutluluğunu yaşıyordu. O yıla kadar Kâmil hep çalıştığı hâlde, bunu gösteremiyordu ve karnesi "orta" ile doludur, diğer suskun öğrenciler gibi tembel damgasını yemiştir; ancak onun sınıftaki tek serveti uslu (!) olmasıdır. Bir yıl sonra Kâmil, altıncı sınıfa geçmiş ve artık bir yerine çok sayıda öğretmeni olmuştur. Özellikle sosyal bilgiler öğretmeni onun liderlik vasfını keşfederek grup başkanı yapan Kâmil, her derste grubunun adına söz alarak konuşma yapıyordu. Beden eğitimi öğretmeni ise onun basketbol ve voleybola yatkınlığını görerek okul takımına alır ve okul takımının başarısına katkı yaparak adını kısa sürede tüm okula ve ilçeye duyurur. Akademik başarısını da gittikçe yükseltir. İlköğretim okulunda birlikte okuduğu öğrencilerin de önüne geçerek hatırı sayılır bir fakülteye giren şimdi yine hatırı sayılır bir mevkide görev yapmaktadır.

II. Etkinlik (7. hedef):

Beyin fırtınası tekniği kullanılacaktır. Öncelikle öğrencilere çokkültürlü eğitim içeriği olan ırk, cinsiyet ve tek kültürlü ve tek cinsiyetli okullar anlatılır. Daha sonra "Sen Olsan Ne Yapardın?" adlı programın 13. Bölümünde yer alan ırkçılık konusu ve konuya verilen tepkilerin olduğu video öğrencilerle birlikte izlenir. Video izlendikten sonra öğrencilere "Siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu yöneltilir. Verilen cevaplar tahtaya yazılır ve öğrencilerde ırkçılığa kaldı bilinç oluşturulmaya çalışılır.

III. Etkinlik (2. ve 3. Hedefler):

Öğrencilerden 4 kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Fikir taraması tekniği uygulanır. Öğrencilerden yaklaşık 5 dakika içerisinde gruplarında ırk-etnisite ve cinsiyet kavramlarını kendi cümleleriyle tanımlamaları ve varsa konu ile ilgili örnekler vermeleri istenir. Ardından gruplardan bu kavramların sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi istenir. Süre bitiminde her gruptan seçilen bir temsilcinin oluşan fikri sınıfa sunması istenir. Etkinlik öncesinde amacın tartışmak ya da bir grubun diğerini ikna etmesi olmadığını herkesin kendini fikrini söyleyebileceği vurgulanır.

IV. Etkinlik (9. ve 10. Hedefler):

İki ayrı balık kılıcı yardımıyla yapılandırıcı sınıf ve plan kavramları öğrencilerle birlikte tekrarlanır. İlk balık kılıcığında yapılandırıcı bir sınıf oluşturmanın nedenleri ve sonuçları üzerinde durulurken ikinci balık kılıcığında neden plan yapılır ve planlı derse giren öğretmen neden daha başarılı olur soruları doğrultusunda kılıçklar tamamlanır.

V. BÖLÜM

ÖZET

Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetiminde en kritik aşamalardan biri de derslerin hazırlık ve planlanması aşamasıdır. İyi bir planlama, öğrenme-öğretme sürecinin başarısı için bir ön koşul niteliğindedir. İyi bir plan öğretmen, öğrenci, okul olanakları ve Çevreyi dikkate alan ve var olan somut koşullara göre hazırlanan plandır. Her yerde kullanılacak sabit bir planın etkili olması beklenemez. Ünitelendirilmiş yıllık planlar ve ders planlarının öğretmenin uygulayabileceği planlar olması gereklidir. Planlama belli ilkelere dayanarak, öğretmenlerin rasyonel etkinlikler yapmasına olanak sağlar.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdakilerden hangisi planlamaya ilişkin yanlış bir ifadedir?

- A) Yapılandırmacı programda, davranışçı yaklaşıma göre planlamanın önemi azalmıştır.
- B) Planlama, öğretmene öğretim sürecinde zamanı ekonomik kullanma fırsatı verir.
- C) Planlama, öğretmene öğretim sürecinde emekten tasarruf yapma fırsatı verir.
- D) Planlama, öğretmene derse hazırlık yapma olanağı sağlar.
- E) Planlama, denetimde denetmenlere yardımcı veriler sağlar.

Bir öğrenci, Atatürk konulu bir şiiri okur, şiirde geçen olay ve Atatürk hakkında bir süre düşünür, daha sonra şiirdeki olay ve kahramanları arkadaşları ile paylaşır ve son olarak şiirdeki olayları dramatize eder.

2. Verilen bilgide sözü edilen öğrenci, çoklu zekâ kuramına göre sırasıyla hangi zekâ alanlarını kullanmıştır?

- A) Görsel, içsel, bedensel, ritmik
- B) Ritmik, doğa, sosyal, içsel
- C) Sözel, içsel, kişiler arası, bedensel
- D) Matematiksel, ritmik, doğa, bedensel
- E) Sosyal, sözel, matematiksel, ritmik

3. Ausubel'in ifade ettiği, öğretmenlerin, öğretme esnasında yöntem, teknik, sınıf içinde gösterdikleri pekiştirme, öğrencileri derse katma, dönüt düzeltme verme, konuyu sunma, açıklama yapma, soru sorma, öğrencilere söz verme vb. davranışları kapsayan özellikleri etkili öğretmenin hangi tür özellikleri ile ilgilidir?

- A) Bilişsel yetenekler
- B) Kişilik özellikleri
- C) Öğretme stilleri
- D) Disiplin
- E) Etik davranış

4. Birey veya grupların belli bir konuda bir süre çalışarak somut bir ürün elde etme çabasına dayanmaktadır. Bir sorunun çözümünü kurgulama, planlama, uygulama ve sonucu gözleyip sunma olarak tanımlanmaktadır.

Verilen bilgide sözü edilen öğrenme tekniği, yöntemi ya da yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Buluş yoluyla öğretim
- B) Proje tabanlı öğrenme
- C) Beyin fırtınası
- D) Programlı öğretim
- E) Keşif yoluyla öğrenme

5. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmenin özelliklerinden biri değildir?

- A) Problem çözümünde tek bir doğru değil, farklı bakış açılarına göre çoklu gerçekler vardır.
- B) Değerlendirme sürecinde çoktu değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmalıdır.
- C) Gelişim dosyaları, öğrenci çalışmaları, projeler gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır
- D) Süreç değerlendirmeye önem verilir.
- E) Değerlendirme sürecinde saptanan yanlışlıklar ve eksiklikler, başarısızlığın göstergeleridir.

10. HAFTA DERS PLANI

I. BÖLÜM

Dersin Adı: Sınıf Yönetimi

Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Sınıf: 3

Konu: Sınıf İçi Öğretim Etkinliklerinin Yönetimi

Süre: 50+50

II. BÖLÜM

HEDEFLER ve DAVRANIŞLAR:

I. Sınıf Yönetimi Dersi Hedef ve Davranışları:

- 1. Hedef:** Çağdaş öğretim stratejileri bilgisi.
 - Çağdaş öğretim stratejilerini listeleme.
 - Çağdaş öğretim stratejilerinin tanımını söyleme.
 - Çağdaş öğretim stratejilerinin özelliklerini yazma.
- 2. Hedef:** Öğretim modelleri bilgisi.
 - Tam öğrenme modelinin özelliklerini listeleme.
 - Programlı öğretim modelinin ilkelerini söyleme.
 - Proje tabanlı öğretim modelinin tanımını yazma.
 - Çoklu zekâ kuramındaki zekâ türlerini listeleme.
- 3. Hedef:** Öğretim modellerini kavrayabilme.
 - Öğretim modellerinin ana hatlarını gösteren bir tablo oluşturma.
 - Öğretim modelleri arasındaki ilişkileri söyleme.
 - Öğretim modellerini özellikleri bakımından ayırt etme.
- 4. Hedef:** Yapılandırmacı yaklaşım bilgisi.
 - Yapılandırmacı yaklaşım kavramının tanımını söyleme.
 - Yapılandırmacılığın temel özelliklerini listeleme.
 - Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rolünü söyleme.
- 5. Hedef:** Öğretimde öğrencilere verilen ödevler bilgisi.
 - Ödev türlerini söyleme.
 - Ödevlerin amaçlarını listeleme.
 - Ödevlerin etkili kullanılması için ilkeleri yazma.

II. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Hedef ve Davranışlar:

- 6. Hedef:** Kültür merkezli ve tek cinsiyetli okullar bilgisi.
 - Kültür merkezli okulun tanımını söyleme.
 - Tek cinsiyetli okullarla ilgili aile görüşlerini listeleme.
 - Tek cinsiyetli okul türlerini yazma.

İÇERİK

III. BÖLÜM

Çağdaş Öğrenme - Öğretme Yaklaşım Ve Yöntemleri

- Sunuş Yoluyla Öğretim
- Buluş (Keşif) Yoluyla Öğretim
- Araştırma Yoluyla Öğretim
- Programlı Öğretim
- Proje Tabanlı öğrenme
- Beyin Fırtınası Yöntemi
- Problem Çözme Yöntemi
- Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme Öğretme Süreci
- İşbirlikli Öğrenme
- Aktif Öğrenme

Yapılandırmacı Yaklaşım Ve Öğrenme Öğretme Süreci

Yapılandırmacılığın Temel Özellikleri

Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenlerin Rolü

Öğrencilere Ödev Verme Ve Değerlendirmenin Temel İlkeleri

- a) Öğrenci Ödevleri Öğrenci ödevleri ve çeşitleri
- a) Pratik yapmaya dayalı ödevler
- b) Hazırlık yapmaya dayalı ödevler
- c) Geliştirmeye-genişletmeye dayalı ödevler

Etkili Bir Planlama Ve Uygulama İçin Dikkate Alınması Gereken Temel Öğrenme Ve Öğretme İlkeleri

- Bireye görelilik ilkesi
- Hayatilik ilkesi
- Yakından uzağa ilkesi
- Bilinenden bilinmeyene ilkesi
- Somuttan soyuta ilkesi
- Açıklık ilkesi
- Ekonomiklik ilkesi
- Kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi
- Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

- Cinsiyet nedir?
- Cinsiyet eşitliği dendiğinde akla ilk ne gelir?
- Cinsiyetçilik ve daha yaygın yoksa ırkçılık mı?

Tek cinsiyetli okullar cinsiyetçi etkilerin azaltılması için kurulmuştur. Bu tür okulların düşük sosyo-ekonomik geçmişi olan, tarihsel anlamda dezavantajlı olan ve ırk, etnik köken ve din anlamında azınlık olan öğrenciler için faydalı olduğu söylenmektedir. Ayrıca aileler taciz ve cinsiyet nedeniyle oluşan kabadayılık olaylarının daha az yaşanacağına inanır. Bu anlamda ayrı sınıfları ya da ayrı okullar modelleri olabilir. Bu durum belli alanların erkek, diğerlerinin ise kız alanı olarak benimsenmesini engeller.

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yöntem ve teknikler: Anlatım yöntemi, kavram haritası tekniği, beyin fırtınası tekniği, bireysel çalışma, örnek olay yöntemi, konuşma halkası tekniği ve fikir taraması tekniği.

Teknoloji, araç-gereç ve kaynaklar: Akıllı tahta, video ve fotoğraflar.

Kaynaklar:

Aydın, A. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives: John Wiley & Sons.

Erdem, A. R., & Sarpkaya, R. (2012). Sınıf yönetimi: Anı Yayıncılık.

IV. BÖLÜM

EĞİTİM DURUMLARI

Dikkati çekme: Sınıf yönetimi dersi içeriği olan plan ve çağdaş öğrenme öğretme yaklaşımları ile ilgili konulara dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur.

1. Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşım arasında değerlendirme açısından ne tür farklılıklar vardır?

Çokkültürlü içeriğine dikkat çekmek amacıyla aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerle birlikte tartışılır.

Size göre ırk ve cinsiyet kavramları ilişkili midir?

Tek cinsiyetli okullarla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirme:

Önceki hafta işlenmiş olan plan, planlama, plan türleri ve planlanmanın öğretim için önemi konuları beyin fırtınası ve kavram haritası teknikleri kullanılarak tekrarlanır. Ayrıca çokkültürlü eğitim konusunda ırk ve etnisite kavramlarının hatırlatılması için soru-cevap tekniği kullanılır.

Etkinlikler:

I. Etkinlik: İlk etkinlik konuşma halkası tekniği kullanılarak gerçekleştirilir. Tekniğe geçilmeden önce yapım ve yönetimi Michael Moore'a ait olan "Bowling for Columbine" adlı Türkçeye "Benim Cici Silahım" olarak uyarlanan belgeselden çeşitli bölümler izletilir. Belgesel izlenirken özellikle Amerikan eğitim sistemi ve ırkçılık konuları ile ilgili kesitler üzerinde durulur. Ardından tekniğin işleyişine uygun olarak sınıf içinden gönüllü 8 öğrenci tahta önüne hazırlanan sandalyelere oturur. Öğrencilere kısaca teknik ve özellikleri anlatıldıktan sonra söz almak isteyen öğrencilere tahta kalemi verilerek ırkçılık, Amerikan eğitim sistemi ve Türk Eğitim sistemi, Türk eğitim sisteminde çokkültürlülük konuları ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenir. Tekniğe uygun olarak görüş bildirmek istemeyen öğrenciler pas diyerek görüş hakkını arkadaşına devreder. Süreç tamamlandıktan geriye kalan öğrencilerin görüşleri sorulur ve varsa eklemek istedikleri düşüncelere dinlenir. Teknik sonunda her iki ülke arasındaki farklar ve çokkültürlülüğe bakış açıları özetlenir.

II. Etkinlik: Örnek olay yöntemi yardımıyla ırkçılık konusu işlenir. Öncelikle aşağıdaki örnek olay öğrencilere sunulur:

İlkokul 2. düzeyinde öğretmenlik yapıyorum. Öğretmenlik yapmakta olduğum sınıfta Irak bir öğrenci bulunmakta. Öğrenci farklı bir aksanla da olsa Türkçe konuşabiliyor. Okulumuzda serbest kıyafet uygulanıyor, öğrencinin ailesi her ne kadar geleneksel kıyafetleri tercih etse de öğrenci diğer öğrencilerle benzer kıyafetler giyiyor. Okul başladığında diğer öğrencilerin Iraklı öğrenciden uzak durduklarını fark ettim. Çeşitli etkinlikler yoluyla iletişim kurmaları için çabaladım ancak gerek grup çalışmalarında gerekse sınıf içi tartışmalarda çok işe yaramadığımı gördüm.

Örnek olay öğrencilere sunulduktan sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve sınıfla birlikte tartışılır.

Sizce diğer öğrencilerin uzak durma nedeni öğrencinin kişiliği ile mi ilgili yoksa kültürü mü?

Öğretmen diğer öğrencilerin Iraklı öğrenciye bir şans vermeleri için neler yapabilir?

2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevresindekilerle arkadaşlık kurabilmeleri için neler gereklidir?

2. sınıf düzeyinde kültür, kültürel farklılıklar ve empati nasıl anlatılabilir?

III. Etkinlik

Büyük grup tartışması tekniği ile tek cinsiyetli okullar konusu tartışılır. Öncelikle öğrencilere Türkiye ve dünyadan okul örnekleri sunulur. Amerika'da bulunan Young Women's Leadership Charter School of Chicago (<http://www.ywlc.org/about/>) öğrencilere tanıtılır. Akıllı tahtada okulun internet sitesinde yer alan öğrenci, veli, çalışanlar, eğitim programı ve başarılar başlıklı bölümler öğrencilere sunulur. Ardından okulunu amacından bahsedilir ve bu tür okulların faydalı olup olmayacağı, varsa eğer ne gibi sorunların olabileceği konuları öğrencilerle birlikte tartışılır. Konunun çokkültürlü eğitim ile bağlantısı tekrar edilerek etkinlik sonlandırılır.

V. BÖLÜM

ÖZET

Sınıf içi etkinliklerin yönetiminde, ödev verme ve değerlendirme işlemleri önemli bir yer tutar. Ödevlerin birer eğitim etkinliği olarak amacına ulaşması için bazı ilkelere uyulması gereklidir. Değerlendirme ise öğrenme öğretme etkinliğinde önemli bir aşamadır. Değerlendirme davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımda farklı yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmede portfolyolar, projeler önemli yer tutan Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme, çoklu değerlendirme araçları kullanılarak yapılır.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

1. Bireylerin özellikleri çok faktörlü olabilir.

Kalıtımsal ve çevresel faktörler bireylerin gelişmesinde etkilidir.

Bireylerin problem çözebilme yetilerinde kullandıkları stratejiler farklılık gösterebilir.

Her bireyde problem çözebilme yetisi doğuştan vardır; fakat çevresel faktörlerin etkisi ile ilerleyen yaşlarda bir ya da birkaç tanesi daha çok gelişebilir.

Verilen bilgede sözü edilen öğrenme yaklaşımı özellikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Probleme dayalı B) Proje tabanlı
C) Çoklu zekâya dayalı D) Programlı E) Buluş yoluyla

2. Bir olaydan şüphe duyulan, çelişkileri olan faktörleri ile ilgilenir, öğrencilerin ilgi ve meraklarının üst düzey olduğu bu yaklaşımda, çelişkili duruma; yaratıcı çözümler bulunmaya çalışılır. Öğrenciler, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarını ile çözüm önerilerini deneysel sürece sokar ve kanıtlanmış bilgi hâline dönüştürür.

Verilen bilgede sözü edilen öğrenme öğretme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Programlı B) Sunuş yolu ile
C) Proje tabanlı D) Probleme dayalı
E) Çoklu zekâya dayalı

3. Sınıf ortamında ya da dışında yapılacak olan çalışmaların materyallere dayandığı, öğrencilerin öznel, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine oldukça önem verilen, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğrenme sürecinde demokratik tutum oluşturduğu, değerlendirme sürecinin sadece ürüne değil sürece de yönelik olduğu öğrenme sürecini savunur. Bu yaklaşımda bireyler özgürdür ve bilgiyi üreten ve kullanan konumundadır.

Verilen bilgide sözü edilen öğrenme öğretme yaklaşımı öncelikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yapılandırmacı B) Proje tabanlı
C) Probleme dayalı D) Programlı E) Çoklu zekâya dayalı

Çağdaş yaklaşımların etkisi ile bilgiyi üreten ve kullanan bireyler oldukça önemlidir. Bu süreçte bireylerin bilgiyi üretme sürecinde yaptıkları, bilimsel süreç basamaklarını kullanmaları değerlendirme sürecinde önemlidir. Bireylerin okul hayatının ilk zamanlarından sonuna kadar yaptıkları çalışmaların bir bütün hâlinde değerlendirilmesini, değerlendirme sürecinde eksikliklerinin belirlenmesini kapsayan bu yaklaşımda parçalar bütünü temsil etmektedir.

4. Verilen bilgide sözü edilen değerlendirme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kâğıt kaleme dayalı test B) Portfolyo
C) Performansa yönelik D) Ürüne yönelik E) Posterler

5. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler öznel bilgilerini oluşturmalıdır, öğrenciler önceki bilgilerini yeni bilgi üreteceği bilgiler ile ilişkilendirmeli ve yeni bilgi üretme sürecinde kullanmalıdır. Her öğrencinin önceki bilgilerinde farklılıkların olması yeni bilgilerin o öğrencilere has olmasında oldukça etkili olmaktadır.

Verilen bilgide sözü edilen öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayatilik B) Bilinenden bilmeyene
C) Somuttan soyuta D) Yakından uzağa E) Açıklık

EK-8: Etik Kurul Onay Belgesi

KİŞİYE ÖZEL
T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı : 16498365-604.01.02-E.9860
Konu : Araştırma Çalışması Hk.

17/03/2016

Sayın Okt. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU

İlgi : 19/11/2015 tarih ve 12253 sayılı dilekçeniz.

Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından "**Çok Kültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Öz Yeterlik İnancına ve Tutumlarına Etkisi**" isimli araştırma için yaptığımız başvurunuz, 02.03.2016 tarihli Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu toplantısında görüşülmüş olup; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirilmenin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla, uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Seyit AYDIN
Rektör

Ek: 02.03.2016 tarih ve 2016/7 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Karar örneği.

15/03/2016 Memur : Ali KALKAN
 15/03/2016 Avukat : Hatice ÖZYILDIZ
 17/03/2016 Kurul Başkanı : Prof. Dr. Sezgin AYAN

EK-9: Tez İsim Değişiklik Tutanağı**TUTANAK**

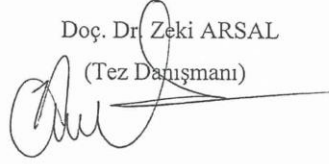
Mustafa Öztürk AKCAOĞLU'nun 03.02.2017 tarihinde yapılan doktora tez savunması esnasında "ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ TUTUM VE YETERLİKLERİNE ETKİSİ" başlıklı tez isminin "ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLE SINIF YÖNETİMİ TUTUM VE YETERLİKLERİNE ETKİSİ" şeklinde değiştirilmesi jüri üyeleri tarafından uygun bulunmuştur.

İşbu tutanak 03.02.2017 tarihinde tutulmuştur.

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
(Başkan)



Doç. Dr. Zeki ARSAL
(Tez Danışmanı)



Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL

(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Çevat EKER
(Üye)



ÖZGEÇMİŞ

06.06.1978 doğumlu tez yazarı Mustafa Öztürk AKCAOĞLU, lisans derecesini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programından 2000 yılında almıştır. Aynı üniversitede Eğitim Programları ve Öğretim Programından 2011 yılında Yüksek Lisans Derecesini almıştır. Doktora derecesini 2017 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalından almıştır. 2000-2008 yılları arasında MEB bünyesinde İngilizce öğretmenliği yapmıştır. 2008 yılı Mart ayından bu yana Kastamonu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil okutmanı olarak görev yapmaktadır.

İletişim Adresi :Kastamonu Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Kuzeykent Kampüsü
Kuzeykent / Kastamonu

E-posta : ozturk@kastamonu.edu.tr

Telefon : 0 366 280 43 03