



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA UYGULANAN KÜLTÜREL**  
**YETERLİK EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

**Melek BABA ÖZTÜRK**

**Danışman**

**Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ**

**DOKTORA TEZİ**

**Temmuz, 2018**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

### YAZARIN

Adı : Melek

Soyadı : BABA ÖZTÜRK

Bölümü : İlköğretim Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmeni Adaylarına Uygulanan Kültürel Yeterlik Eğitiminin Etkililiği

İngilizce Adı : The Effectiveness of Cultural Competence Training Toward Applied Pre-Service Primary School Teachers

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Melek BABA ÖZTÜRK

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**Melek BABA ÖZTÜRK** tarafından hazırlanan **Sınıf Öğretmeni Adaylarına Uygulanan Kültürel Değerlere Duyarlılık Eğitiminin Etkililiği** adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **İlköğretim Eğitimi** Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Başkan:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Bu tezin Bir öge seçin. Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*Aileme...*

## TEŞEKKÜRLER

Akademik hayat uzun bir yol aslında... Kimi zaman koşar adım yürüdüğün, kimi zaman yerinde saydığın, kimi zamansa emekleyerek ilerlemeye çalıştığın upuzun bir yol.... Beni bu yolda yalnız bırakmadığı, desteğini esirgemediği ve evinin kapılarını sonuna kadar açtığı için kıymetli hocam Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ' e çok teşekkür ederim. Akademik hayata başlamama vesile olduğu, mesafelere rağmen desteğini her daim hissettirdiği ve tezimi okuyarak katkı sağladığı için değerli hocam Doç. Dr. Bülent AKSOY' a canı-1 gönülden teşekkür ederim.

Doktora tezi sanırım bir akademisyenin en önemli eseri... Bu eseri güzelleştirmemde katkıları olan değerli hocalarım Zeki APAYDIN, Yaşar BARUT, Kerem COŞKUN, Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN, Melek KALKAN, Hatice ÖZASLAN, Salih RAKAP, Tolga ERDOĞAN ve Esen ERSOY' a çok ama çok teşekkür ederim.

Arkadaşlığın anlamını öğrendiğim can arkadaşlarım... İsimlerinizi buraya yazmakla bitiremem. Bu zorlu süreçte bana katlandığınız, moral verdiğiniz ve de en önemlisi sevginizi hissettirdiğiniz için hepinize minnettarım...İyi ki varsınız...

Konuşmak, paylaşmak, paylaşarak çoğalmak tarifi mümkün olmayan bir duygu...Sanırım biz bunu başardık ve paylaşarak çoğaldık. Can öğrencilerim, benimle paylaştığınız her dakika için hepinize binlerce teşekkür...Hepiniz iyi ki varsınız. Mükemmel öğrencilersiniz ve inanıyorum ki mükemmel öğretmenler olacaksınız. Bir teşekkür de doktora süresince maddi desteklerini esirgemediği için TÜBİTAK'a... Benim gibi birçok öğrenciye kendini anlatma, hedeflerini gerçekleştirme ve başkalarına dokunabilme fırsatı tanıdığı için çok ama çok teşekkür ederim.

Ve bu süreçteki son ve en büyük teşekkür ise aileme... Her zaman yanımda olduğunuz, desteğinizi esirgemediğiniz ve en önemlisi bana sabrettiğiniz için hepinize minnettarım. İyi ki varsınız...

# SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA UYGULANAN KÜLTÜREL YETERLİK EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİ

**Doktora Tezi**

**Melek Baba Öztürk**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz, 2018**

**ÖZ**

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kültürel yeterlik eğitiminin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumları ile kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları incelenmiş, ardından eğitime ilişkin görüşleri alınarak daha geniş bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmada nicel yaklaşımın baskın olduğu iç içe karma desen tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve zihin haritaları kullanılmıştır. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Gönüllülük ilkesinin esas alındığı çalışmaya 33'ü deney, 33'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 66 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan 12 oturumluk bir eğitim programı uygulanmıştır. Uygulamalar, bizzat araştırmacı tarafından en az iki saat süren oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen nicel veriler, SPSS 17.00 istatistik paket programı, nitel veriler ise içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t testi ile tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye yol açmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir etkiye ve değişikliğe sebep olduğu gözlenmiştir. Ayrıca çalışmadan elde edilen nitel veriler, sınıf öğretmeni adaylarının uygulanan eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, ilgili literatür doğrultusunda yorumlanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler** : Kùltür, Çokkùltürlü Eğitim, Kùltüre Duyarlı Öğretim, Kùltürel Yeterlik

**Sayfa Sayısı** : 196

**Danışman** : Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

**İkinci Danışman** :





**THE EFFECTIVENESS OF CULTURAL COMPETENCE  
TRAINING TOWARD APPLIED PRE-SERVICE PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS**

**Ph.D. Dissertation**

**Melek Baba Öztürk**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July, 2018**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the effectiveness of cultural competence training prepared by researcher. In this framework, pre-service teachers' attitudes towards respect for diversity and their perceptions of competence related to cultural responsive teaching were examined, and then a wider perspective was developed by eliciting information on their views of education. Embedded design was the method of choice in this study. Data were collected using a personal information form, the Scale of Respect for Diversity, the Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity, semi-structured interview form and mind maps. The study was conducted with students of the Department of Primary School Education of the Faculty of Education of Ondokuz Mayıs University. A total of 66 students voluntarily participated in the study. 33 were in the experimental group and 33 were in the control group. Participants were given a 12-session training program prepared by the researcher. The applications in the training program were conducted by the researcher herself in sessions of at least two hours. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 17.00 while qualitative data were analyzed using content analysis. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as independent groups t test and two-way analysis of variance for repeated measures. Results show that cultural competence training does not have a significant effect on participants' attitudes towards respect for diversity. However, cultural competence training resulted in a significant change in participants' perceptions of competence related to cultural responsive teaching. Qualitative data

also show that participants hold positive views of the applied training. Findings were interpreted in accordance with the literature and various recommendations were made.

**Key Words** : Culture, Multicultural Education, Culturally Responsive Teaching, Cultural Competence

**Number of Pages** : 196

**Advisor** : Asst. Prof. Yücel ÖKSÜZ

**Co-advisor** :



# İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	IX
İÇİNDEKİLER .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi .....	7
1.4 Varsayımlar.....	9
1.5 Sınırlılıklar .....	9
1.6 Tanımlar .....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1 Kültür .....	11
2.2 Kültür ve Eğitim İlişkisi.....	14
2.3 Çokkültürlülük .....	15
2.4 Çokkültürlü Eğitim .....	17
2.5 Kültüre Duyarlı Öğretim .....	18
2.5.1 Kültüre Duyarlı Öğretimin Özellikleri.....	19
2.6 Kültürel Yeterlik .....	20
2.6.1 Kültürel Yeterlik Modelleri .....	22
2.7 Farklılıklara Saygı.....	23
2.7.1 Farklılıklar Karşısında Gelişen Tutumlar .....	23
2.8 İlgili Araştırmalar .....	25
2.8.1 Çokkültürlü Eğitimle İlgili Çalışmalar .....	25
2.8.2 Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Çalışmalar .....	33
2.8.3 Kültürel Yeterlikle İlgili Çalışmalar .....	36
2.8.4 Farklılıklara Saygı Kavramıyla İlgili Çalışmalar.....	39

2.8.5 Genel Değerlendirme.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	47
III. YÖNTEM.....	47
3.1 Araştırma Modeli .....	49
3.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutu.....	53
3.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutu .....	54
3.2 Çalışma Grubu .....	55
3.2.1 Pilot Çalışma Grubu.....	58
3.2.2 Asıl Çalışma Grubu .....	59
3.3 Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları .....	61
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları.....	67
3.4 Kültürel Yeterlik Eğitimi.....	69
3.5 Verilerin Toplanması .....	77
3.5.1 Pilot Uygulama.....	77
3.5.2 Deney Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci.....	78
3.5.3 Kontrol Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci.....	86
3.6 Verilerin Analizi .....	86
3.6.1 Nicel Verilerin Analizi.....	87
3.6.2 Nitel Verilerin Analizi .....	91
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	96
IV. BULGULAR.....	96
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
4.1.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?.....	97
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	98
4.2.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?.....	99
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	101
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	107
4.4.1 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları kültür kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir? .....	108
4.4.2 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?.....	110

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	111
4.5.1 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir? .....	111
4.5.2 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?.....	113
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>115</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>115</b>
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	115
5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	116
5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	117
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	118
5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	120
5.6 Sonuç ve Öneriler .....	121
5.6.1 Uygulamaya Dönük Öneriler.....	122
5.6.2 Araştırmacılara Dönük Öneriler.....	122
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>124</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Farklı Araştırmacılara Göre Kültürel Yeterlik .....	21
Tablo 2: Literatür zeti.....	43
Tablo 3: Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Desenin Simgesel Görünümü ..	54
Tablo 4: Araştırmanın Nicel Boyutunda Yer Alan ğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler .....	56
Tablo 5: Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan ğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler .....	57
Tablo 6: Nitel ve Nicel Araştırmalar İçin Tavsiye Edilen Minimum rneklem Büyüklükleri .....	58
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki ğretmen Adaylarının Veri Toplama Araçlarının n Test Uygulamasından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	60
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubundaki ğretmen Adaylarının Veri Toplama Araçlarının n Test Uygulamasından Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	60
Tablo 9: Ölçeğin Orijinal Formu ile Türkçe Formlarına Ait Geçerlik Güvenirlik Değerleri .....	63
Tablo 10: Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular .....	64
Tablo 11: DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R <sup>2</sup> ve t Değerleri .....	65
Tablo 12: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları-1 .....	66
Tablo 13: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları-2 .....	67
Tablo 14: Eğitim Programının Hazırlanması Sürecinde Başvurulan Kaynaklar .....	70
Tablo 15: Kültürel Yeterlik Eğitimi rnekleri.....	71
Tablo 16: Pilot Uygulama Sonrasında Düzenleme Yapılan Oturumlar .....	77
Tablo 17: Alt Problemlere Göre Araştırma Kapsamında Kullanılan Analiz Türleri .	87
Tablo 18: Deneysel Sürecin Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan alışmalar...	89
Tablo 19: Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan alışmalar .....	94
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan ğretmen Adaylarının FS'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	96
Tablo 21: Deney Grubu ile Kontrol Grubundaki ğretmen Adaylarının FS'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	97
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubundaki ğretmen Adaylarının SFY'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	99
Tablo 23: Deney Grubu ile Kontrol Grubundaki ğretmen Adaylarının SFY'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	100
Tablo 24: Kültürel Yeterlik Eğitimi Hakkında ğretmen Adaylarının Görüşleri ...	101
Tablo 25: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Mesleki Gelişime Katkıları Hakkında ğretmen Adaylarının Görüşleri .....	102
Tablo 26: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Kişisel Gelişime Katkıları Hakkında ğretmen Adaylarının Görüşleri .....	104
Tablo 27: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Lisans Programlarına Dahil Edilmesi Konusunda ğretmen Adaylarının Görüşleri .....	106
Tablo 28: Deney Grubundaki Sınıf ğretmeni Adaylarının «Kültür» Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri .....	108

Tablo 29: Kültür Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler.....	110
Tablo 30: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri .....	112
Tablo 31: Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler ....	114



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırma Süreci .....	48
Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Kültürle İlgili Çizdikleri Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
Şekil 3: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarından Örnekler .....	109
Şekil 4: Kültür Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	111
Şekil 5: Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Şekil 6: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarından Örnekler .....	113
Şekil 7: Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	114



## SİMGELER VE KISALTMALAR

UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
APA	Amerikan Psikoloji Birliği
FSÖ	Farklılıklara Saygı Ölçeği
SFÖYÖ	Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği
TDK	Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
N	Kişi Sayısı
S	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
p	Anlamlılık Değeri
ÇK	Çarpıklık Katsayısı
BK	Basıklık Katsayısı
S-W	Shapiro-Wilk
f	Frekans
%	Yüzde
KT	Kareler Toplamı
KO	Kareler Ortalaması

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Toplum ortak hedeflere ulaşmak için ortak bir ruhla hareket eden insanlardan oluşur. İnsanlar arasında bu ortak ruhu sağlayan aynı zamanda toplumun kimliğini de oluşturduğuna inanılan değerler, kurallar, inançlar ve düşünceler bütünüdür. Literatürde kültür olarak ifade edilen bu bütüncül yapı, topluma kendine özgü bir karakter kazandırdığı gibi aynı zamanda ötekilerden ayrılıp farklılaşmasını da sağlamaktadır. Kültürün bu özelliği, küreselleşme olgusunun da etkisiyle kavramın gerek ulusal gerekse uluslararası alanda daha fazla konuşulup tartışılmasına yol açmıştır. Kavramın tanımlanışına yönelik yapılan bu yoğun tartışmaların, kavrama ilişkin karmaşayı ortadan kaldırmayıp aksine yenilerinin doğuşuna zemin hazırladığı söylenebilir.

Bugün literatürde kültür kavramı ile ilgili çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Türk Dil Kurumu'nun 2011 tarihli güncel Türkçe sözlüğünde kültür, “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin” olarak tanımlanmıştır (s. 1558). Bir başka kaynakta ise kültürün gözlenebilir bir davranıştan çok daha derin anlamlar taşıdığı belirtilip, “bir toplumun ortaklaşa sahip olduğu ve üyelerine yaydığı, davranışa yansıyan, o davranışı yaratan ve yorumlamada kullanılan görüş, değer ve algıları” biçiminde ifade edilmiştir (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008, s. 103). Kültür, sadece bir topluma özgü kurallar ya da inançlar bütünü değil aynı zamanda o toplumun hayat tarzı, yaşayış biçimidir. Konuya bu açıdan yaklaşan Wallerstein (1990) kültürün birlikte yaşama iradesi gösteren toplulukların ortak yaşam biçimlerini ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Pedersen (1991) ise kavramı daha geniş bir perspektiften ele alıp ırk, dil, din, etnik köken, yaş, cinsiyet ve sosyal statü gibi birtakım değişkenleri de içerecek şekilde zengin ve çok yönlü bir içeriğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Kültürü farklı kaynaklardan beslenen güçlü bir ırmağa benzeten Mosterjin (1992) “kültür” denildiğinde akla bireyin içinde yaşadığı coğrafyanın ve ekolojik ortamın getirdiği farklılıkları, etnik kökeni ve ait olduğu toplumun özelliklerini kapsayan bütüncül bir yapının gelmesi gerektiğinden söz etmiştir (aktaran Bektaş, 2006). Bütün bu açıklamalardan yola çıkıldığında kültürü, bireyi ve bireyin içinde yaşadığı toplumu, yaşayış tarzını, düşünce ve değerler sistemini ifade eden bütüncül ve çok yönlü bir kavram olarak tanımlamak mümkündür.

Kültür, öğrenilebilir, paylaşılabilir, uyarlanabilir ve kuşaktan kuşağa aktarılabilir bir olgudur. Bu olgu, ırk, dil, din, gelenek, görenek vb. gibi birbirini bütünleyen çeşitli unsurlardan oluşur. Literatürde kültür bileşenleri olarak ifade edilen bu unsurlar, aynı zamanda çok kültürlülük kavramı ile de yakından ilişkilidir. Çok kültürlülük özünde farklılıktan beslenen bir olgudur. Ancak bu farklılığı sağlayan ana unsur ise kültürdür. Dolayısıyla çok kültürlülüğü değerlendirirken kültürden bağımsız bir anlayış geliştirmenin sağlıklı olmayacağı söylenebilir. Nitekim çokkültürlülüğün önde gelen kuramcılarından Parekh (2002) çok kültürlülüğü tanımlarken sadece farklılık ve kimlik kavramları üzerinden değil kültür ile olan ilişkilerinden yola çıkarak açıklamayı tercih etmiştir.

Çok kültürlülük, en genel anlamıyla farklı kültürlerin bir arada yaşamasına izin veren dinamik ve çok yönlü bir olgudur. Kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve toplumsal gerçekliği, özgürlük, hoşgörü ve bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerine modellemiş bir düşünce halidir (Vatandaş, 2002). Bu düşünce hali, aynı coğrafyada bulunan ortak yaşantılara sahip insanların çok sesli bir düşünce sistemine sahip olabileceklerini, farklı inanç ve değerleri benimseyebileceklerini kabul eder (Başbay ve Kağncı, 2011; Kervan, 2017). Farklı kültürlere topluluklar üstü, yeni tarz bir ulusal kimlik şemsiyesi altında kendi özgün kimliklerini koruyarak yaşama hakkı tanır. İnsanların birbirlerine daha hoşgörülü, farklılıkları kabul eden ve saygı duyan bir anlayışla yaklaşmalarına, çatışmaların azaltılıp toplumsal barış ve huzurun sağlanmasına yardımcı olur. Çok kültürlülükte amaç, kültürleri ayırıştırmak, ötekileştirmek ya da yok etmek değil aksine destek vererek yaşamalarına imkân

sağlamaktır. Ancak bazı araştırmacılar çok kültürlülüğün bu barışçıl havasının beraberinde birtakım olumsuzlukları getirdiğini de savunmaktadırlar. Özellikle bazı Avrupalı aydınlar ve siyasetçiler, belli tez ve argümanları öne çıkararak çok kültürlü anlayışı reddetme eğilimindedirler. Canatan (2009) “*Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük*” başlıklı makalesinde bu argümanları şu şekilde sıralamaktadır:

- i. Kültürlerin özünde birbirleriyle uzlaşamayacak çelişkilerin bulunması çok kültürlü toplumlarda çatışmaya sebebiyet verebilir.
- ii. Göçmenlerin kültürlerine olan aşırı bağlılıkları yerleşik toplumlara entegre olmalarını zorlaştırabilir.
- iii. Batı kültürü, diğer toplumlara örnek, onlardan üstün ve ayrıcalıklı bir kültürdür. Diğer kültürler, bu üstün kültüre sorun çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır.
- iv. Entegrasyon sorunsalı ancak göçmenlerin ya da azınlık grupların tam veya sınırlı oranda asimilasyonu ile çözülebilir. Çokkültürlülük konusunda Avrupalı aydınlarla benzer bir görüşe sahip olan Altınbaş (2006) ise çok kültürlülüğün hayata geçirilmesinin yabancı düşmanlığını artıracaklarını ve bu durumun da demokrasiye darbe vuracağını ifade etmiştir.

Çokkültürlülüğe ilişkin olumsuz düşüncelerin ortadan kaldırılıp daha olumlu, yapıcı ve çözümcül bir anlayışın geliştirilmesinde eğitimin arzu edilen değişim ve dönüşümü sağlayabileceği söylenebilir. Bu düşüncenin bir sonucu olarak da karşımıza çok kültürlü eğitim kavramı çıkmaktadır. Çok kültürlülük politikalarının eğitime yansımaları olarak ifade edilen çok kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin etnik ya da kültürel farklılıklarına bakılmaksızın demokrasi ve insan haklarının bir gereği olarak eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir reform, eğitimsel bir hareket ya da süreçtir (Banks, 2013). Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin çok kültürlülükle ilgili farkındalıklarını artırmayı, akademik yeteneklerini geliştirmeyi, kültürel farklılıkları takdir etmelerini ve sosyal barışı sağlamaya yönelik tutumlarını desteklemeyi amaçlar (Clark, 2010; Sleeter, 2001). Gay (1994), çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını, (1) eğitimde eşitliği sağlamak, (2) değerleri ve tutumları açıklamak, (3) çok kültürlü sosyal yeterlik ve temel beceri yetkinliği kazandırmak (4) kültürel ve etnik okur yazarlığı geliştirmek, (5) kişisel gelişim sağlamak ve (6) sosyal reformları güçlendirmek şeklinde özetlemiştir.

Çok kültürlü eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek şekilde inşa etmektir. Bu süreçte önemli olan, karşılıklı anlaşma prensibi çerçevesinde farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak bir eğitim ortamının oluşturulmasıdır. Bu ortamın oluşturulup çok kültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülmesinde ise kuşkusuz en önemli sorumluluk öğretmenlere aittir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bugün dahi birçok eğitimci, iyi bir öğretimin belli bir yer, zaman, bağlam ve insan tipiyle sınırlandırılmaması gerektiğine, herhangi bir yerde başarılı olan öğretmenin her yerde ve her koşulda başarılı olacağına inanır. Ancak bu görüşe katılan kişilerin gözden kaçırdıkları nokta, öğretim ve öğrenimde iyi olmanın standartlarının kültüre göre değişebileceğini, bütün standartların her öğrenci için aynı olamayacağını fark edemiyor olmalarıdır. Öyle ki bir kültürde anlam bulan herhangi bir jest, mimik ya da ifade bir diğerinde anlam bulamadığı gibi istenmedik anlamlara da karşılık gelebilir. Haliyle bu durum öğretmenin öğretim sürecindeki performansını olumsuz etkileyebileceği gibi öğrencilerin başarı potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmalarını da zorlaştırır (Gay, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin çok kültürlü eğitim sürecinde nasıl bir yaklaşım benimseyecekleri, eğitim öğretim ortamlarını bu yaklaşım çerçevesinde nasıl şekillendirecekleri çok kültürlü eğitimin hedeflerine ulaşmada son derece önemlidir. Literatürde bu anlayış veya yaklaşıma etki ettiği düşünülen iki temel paradigmadan söz edilir.

Kültürel yoksunluk olarak ifade edilen ilk paradigmaya göre, öğrencilerin başarısızlığının nedeni ait oldukları kültürlerdir. Dolayısıyla okulun ve öğretmenlerin en temel amacı, öğrencilere bilişsel ve entelektüel eksikliklerini telafi edecek yaşantılar kazandırmak olmalıdır. Bu paradigmayı benimseyen öğretmenler için öğrencilerin ait oldukları kültür, sorunun ana kaynağıdır ve öğretmenler bu kaynaktan okul kültürünü benimsetme yoluyla kurtulmaya çalışırlar (Banks, 2013). Ancak yapılan araştırmalar çok kültürlü eğitim sürecinde böylesi bir anlayışın arzu edilen hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığını ortaya koymuş ve bu durum anlayış değişikliğine yol açarak kültürel farklılık paradigmasının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Kültürel farklılık paradigması, kültürel yoksunluğun aksine farklı kültürlere ait olmanın reddedilecek bir durum olmadığını savunur ve öğrencileri ait oldukları kültürden koparmaya, uzaklaştırmaya çalışmaz. Bu paradigmaya göre değişecek olan öğrenci değil okulun ve toplumun kendisidir. Çünkü öğrenci başarısızlığının asıl sorumlusu onlardır ve bu konuda gereken sorumluluğu gösterip gerekli duyarlılıklara

sahip olmalıdırlar. Neticede bu araştırmanın konusunu oluşturan kültüre duyarlı öğretim, böylesi bir paradigma değişikliğinin ürünü, hatta Gay (2014)'in ifadesiyle ta kendisidir. Kültüre duyarlı öğretim, kültürel hassasiyetleri merkeze alan bir anlayış olup literatürde “kültürle ilişkili, uyumlu, kültüre uygun, kültürel değerlere karşı hassas, kültürel açıdan duyarlı ya da kültürel değerlere duyarlı” gibi farklı isimlerle yer almaktadır. Bu yaklaşım, kültürel açıdan farklılık gösteren öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, referans noktalarını ve performans stillerini dikkate alarak eğitim öğretim sürecini yapılandırmayı, öğrenme etkinliklerini bu öğrenciler açısından daha etkili ve verimli kılmayı amaçlar (Gay, 2014). Öğretim sürecinde kültürel çeşitliliğin önemini kabul eder ve öğrencilerin güçlü yanlarını hem destekleyici hem de desteklenen bir potansiyel olarak kullanır. Ancak kültüre duyarlı öğretimin başarıya ulaşması eğitim-öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin belli yeterliklere sahip olmalarına bağlıdır. Bu yeterlikler, kültürel farklılıkları kazanç olarak görmek, kültürel açıdan farklı öğrencilerin ve onların kültürel birikimlerinin değer gördüğü hassas bir öğrenme topluluğu oluşturmak, program geliştirmede, sınıf içi iklimin oluşturulmasında, öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve öğrencilerle ilişkilerde öğrencilerin kültürleriyle ilgili bilgiyi rehber olarak kullanmak, etnik köken ve kültürle ilgili toplumda var olan kalıplaşmış düşüncelerle, önyargılarla ve diğer tüm adaletsizlik ve baskı durumlarıyla mücadele etmek, sınıf içinde yaşanan güç dengesizliklerini ortadan kaldırmak ve kültürel değerlere duyarlılığın eğitimsel verimliliğin artırılmasında aracı olduğunu kabul etmektir (Teel ve Obidah, 2008). Teel ve Obidah'ın geniş bir biçimde ele aldığı bu nitelikler, literatürde kültürel yeterlik kapsamında değerlendirilmektedir. Yeterlik, bir işi yapma, bir problemi ortadan kaldırma gücü sağlayan özel bilgi ya da ehliyet olarak tanımlanabilir (TDK, 2011). Kültürel yeterlik ise, farklı kültürel altyapılardan gelen öğrencilerle iletişim kurabilme, başarılı bir şekilde çalışabilme yeteneğidir. Bu yetenek, kişisel ve kültürlerarası bazı farkındalık ve duyarlılıklara sahip olmayı, kültürel bilgi yapılarını geliştirmeyi ve etkili bir kültürlerarası öğretim için gerekli olan bir dizi beceride uzmanlaşmayı gerektirir (Diller ve Moule, 2005).

Kültürel yeterlik, öğretmenlerin farklı kültürel yaşantılara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili bir öğretim yapabilmeleri için temel koşuldur. Öğretmenlerin kültürel yeterliklere sahip olmaları, öğretim sürecindeki performanslarını olumlu yönde etkileyeceği gibi öğrencilerinin akademik ve psiko-

sosyal gelişimlerini de aynı doğrultuda desteklemektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının önemine dikkat çeken birçok eğitimci, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemden başlayarak kültüre duyarlı ders, içerik ve uygulamalarla karşılaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim bu düşüncenin bir ürünü olarak Amerika, Kanada gibi çok kültürlü yapı sergileyen bazı ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlülük, kültüre duyarlı eğitim ve öğretim, eğitimde kültürel çalışmalar gibi birtakım dersler, alan çalışmaları ve uygulamalar eklenerek öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim sürecine katkı sağlanmaya çalışılmıştır (Başbay, 2014). Ancak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde çokkültürlü eğitim, kültüre duyarlı öğretim ya da kültürel yeterlik ile ilgili herhangi bir ders ya da içeriğin bulunmadığı söylenebilir. Kültüre duyarlı eğitim ve öğretim, kültürel yeterlikle ilişkilendirilebilecek çalışmaların ise son yıllarda yapıldığı ve oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda öğretmen yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceğinden ziyade tarama niteliğinde çalışmalar yapılarak öğretmen, öğretmen adayı, okul müdürü ya da akademisyenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüş, inanç ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır (Akçaoğlu ve Arsal, 2018; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Bulut ve Başbay, 2015; Demir ve Başarır, 2013; Karaçam ve Koca, 2012). Bu araştırmada ise literatürdeki boşluktan yola çıkarak öğretmen adaylarının kültürel yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği sorusuna odaklanılmış ve bu kapsamda hazırlanan eğitim programının etkililiğini test etmek amaçlanmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

- 1.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup\*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
  - 2.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup\*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının uygulanan eğitim hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültür” kavramını nasıl algılamaktadırlar?
  - 4.1. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültür” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir?
  - 4.2. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
5. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültüre duyarlı öğretim” kavramını nasıl algılamaktadırlar?
  - 5.1. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir?
  - 5.2. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Farklılıkların ve çeşitliliğin artıp ulusal sınırların kaybolmaya yüz tuttuğu günümüzde değişen dünya algısı ile birlikte öğretmen yetiştirme modellerinin de değiştiği ve farklılaştığı bilinmektedir. Bu durum öğretmenlere yeni roller ve sorumluluklar



yüklediği gibi farklı beceriler ve yeterlikler kazanmalarını da gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin değişen sosyal ve toplumsal durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilen, küresel konulara duyarlı, topluma farklılıkları ve ortak yönleriyle geniş bir açıdan bakabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri önem arz etmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Güven, 2001; Şişman, 2009). Özellikle farklı kültürel gruplara ev sahipliği yapan toplumlarda öğretmenlerden hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim sonucunda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan mesleğe uygun nitelikler sergilemeleri ve öğrencilerin kültürel farklılıklarını gözeterek eşitlik ve saygı prensibi çerçevesinde demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Bu açıdan son yıllarda yapılan çalışmalar, eğitim öğretim işini üstlenen ve üstlenecek olan bireylerin kültüre duyarlı anlayış kazanmalarının gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Nitekim Avrupa ve Amerika'daki bazı ülkelerde öğretmen adaylarının kültüre duyarlı yetiştirilmeleri öncelikli konular arasında yer almakta ve bu nedenle bazı üniversiteler öğrencilerinden lisans eğitimleri sırasında kültüre duyarlı öğretimle ilgili en az bir ders, seminer ya da kurs almalarını istemektedirler. Özellikle Amerika, Kanada ve İsveç gibi çok kültürlü yapı sergileyen ülkelerde kültüre duyarlı anlayışın kazandırılması daha da önem taşımakta ve bu ülkelerde kültürel yeterliği güçlendirici çalışmalara daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu noktada Türkiye'nin doğu ile batı arasında bir köprü oluşturduğu ve Anadolu'nun tarih sürecinde gelişen kültürel bir çeşitliliği bünyesinde barındırdığı için bahsedilen ülkelerle kültürel çeşitlilik bağlamında benzerlikler taşıdığı düşünülmektedir (Coşkun, 2016). Bunun yanı sıra özellikle son yıllarda Afganistan, Irak, Suriye gibi komşu ülkelerden çok sayıda göçmenin gelmesinin Türkiye'deki etnik ve kültürel çeşitliliği artırarak mevcut yapıyı daha da güçlendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda değişen çeşitliliğe uyum sağlayabilen, daha duyarlı ve saygılı öğretmenler yetiştirmek ülkemiz açısından da bir gereklilik haline dönüşmüştür. Nitekim Tıkman 2017 yılında yaptığı bir araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara karşı bazı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yine Çimen ve Quadır (2018) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırma sonucunda benzer bulgulara ulaşmış ve öğrencilerin Suriyelilere yönelik olumsuz bakış açılarına ve tutumlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Araştırmalarla da belirtildiği üzere ülkemizde bazı kültürel gruplara yönelik olumsuz bir algı ve tutumun varlığından söz edilebilir (Polat ve Kaya, 2017). Bu olumsuz algı ve tutumun çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları arasında da son derece yaygın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına

kültüre duyarlı anlayış kazandırmanın toplumsal barış ve huzurun sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında kültüre duyarlı anlayış, eğitim veya öğretim yaklaşımlarıyla ilgili herhangi bir eğitim, ders ya da seminer almadıklarını göstermektedir. Bu açıdan özellikle sınıf öğretmeni adaylarına kültüre duyarlı anlayış ve öğretim yeterlikleri kazandırmanın eğitim ve öğretimin niteliği açısından önemli olduğu ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Varsayımlar**

Kültürel yeterlik eğitiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada,

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine verilen ölçme araçlarına içtenlikle ve yansız cevaplar verdikleri,
2. Veri toplama araçlarının ve eğitimin hazırlanması sürecinde başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu
3. Ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. Samsun ilindeki bir üniversitenin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla (3.sınıf öğrencisi),
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan 12 oturumlu bir eğitimle ve
3. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
4. Literatür taraması araştırmacı tarafından ulaşılan Türkçe ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

#### **1.6 Tanımlar**

**Kültür:** Kültür, bir toplumu ya da toplumsal grubu tanımlayan maddi ve manevi, özelliklerin birleşiminden oluşan bir bütündür. Sadece teknolojiyi, bilimi, güzel sanatlar ya da edebiyatı değil aynı zamanda insanların yaşam biçimlerini, temel hak

ve özgürlüklerini, gelenek-görenek, inanç ve değer sistemlerini de etkileyen çok yönlü bir olgudur (UNESCO, 1982).

**Çokkültürlülük:** Çokkültürlülük, tam anlamıyla ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, engel durumu, yaş, sosyal sınıf ile diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır. Bu özellikler, kişinin ırksal/etnik ve kişisel kimliğini oluşturur (APA, 2002).

**Çok Kültürlü Eğitim:** Çokkültürlü eğitim, cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnik köken ya da gibi kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit eğitim imkanı sunan yaklaşımları bütünleştiren bir kavram ya da düşünce, eğitimsel bir reform hareketi ve süreçtir (Banks, 2004).

**Kültüre Duyarlı Eğitim:** Kültürel yoksunluk paradigmasına alternatif olarak ortaya çıkan bir anlayış olup eğitim öğretim sürecinde kültürel farklılıkların ve çeşitliliğin dikkate alınmasını savunur (Gay, 2014).

**Kültüre Duyarlı Öğretim:** Kültüre duyarlı öğretim, kültürel açıdan farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını ve performans stillerini dikkate alarak eğitim öğretim sürecini yapılandırma, öğrenme sürecini bu öğrenciler için daha etkili, verimli ve anlamlı kılma çabasıdır (Gay, 2014).

**Kültürel Yeterlik:** Eğitimsel anlamda kültürel yeterlik, öğretmenlerin kültürel farklılıkların farkında olma, bu farklılıklara duyarlı olma ve uygun biçimde tepkide bulunabilme yeteneklerini ifade eder (Diller ve Moule, 2005).

**Farklılıklara Saygı:** Farklılıklara saygı, farklılıkları doğal bir süreç olarak kabul edip kişiye mal etmeden saygı duymayı içeren şemsiye bir kavramdır (Güven, 2012).

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kültür, kültür-eğitim ilişkisi, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, kültüre duyarlı öğretim, kültürel yeterlik ve farklılıklara saygı kavramlarıyla ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1 Kültür

Kültür; sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi farklı disiplinlerin ortak olarak ele aldıkları bir konudur. Bu disiplinlerin her biri kültür kavramını kendilerini ilgilendiren boyutuyla değerlendirmekte ve tanımlamaya çalışmaktadır (Arslanoğlu, 2000). Örneğin sosyoloji alanında kültür, “düşünce biçimleri, davranış biçimi ve maddi nesnelere birlikte insanların yaşam biçimleri” (Macionis, 2013, s. 58) olarak ifade edilirken antropoloji alanında “bir toplumun ortaklaşa sahip olduğu ve üyelerine yaydığı, davranışa yansıyan, o davranışı yaratan ve yorumlamada kullanılan görüşler, değerler ve algılar” şeklinde tanımlanmaktadır (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008, s. 103).

Özellikle sosyoloji alanında önemli bir yer teşkil eden kültür, toplum tarafından üretilip paylaşılan somut ve soyut özelliklerin tamamını içeren bir bütündür. Sadece güzel sanatlarla veya aydınların incemiş beğenilerine gönderme yapmaz, küfürden dondurma külahlarına rock müzikten patlamış mısıra bir toplumdaki bütün nesne ve fikirleri kapsar. Çağdaş dönemin önemli sosyologlarından Myers (2015) kültürü fikrîsel boyuta ağırlık verecek şekilde “bir kuşaktan diğerine aktarılan ve geniş bir insan grubu tarafından paylaşılan davranış, düşünce, tutum ve gelenekler sürekliliği” (s. 160) olarak ifade ederken Malinowski ise kavramı daha geniş bir açıdan ele alıp hem somut hem de soyut niteliklerine vurgu yapan bir tanım geliştirmiştir. Malinowski’ye (1992) göre kültür “kullanım ve tüketim maddelerinden, çeşitli halk gruplarının yapısal hak ve görevlerinden, insana özgü düşünce ve becerilerden, inanç ve alışkanlıklardan oluşan tümel bütündür” (s. 66).

Kültürü, “insanın ortaya koyduğu ve içinde kendisinin de var olduğu bir gerçeklik” (s. 17) olarak değerlendiren Uygur (1996) ise, kavramın insanın yarattığı somut nesne ya da ürünlerin ötesinde nasıl düşündüğü, ne yaptığı, kendisini nasıl gördüğü, değerlerini,

lklerini ve isteklerini nasıl dzenlediğiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kültür, tarihsel süreç içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemi, insan yaşamını anlamının ve düzenlemenin bir yoludur. Felsefi ya da bilimsel bir kuram gibi yalnızca teorik bir yapıya sahip değildir ve insan yaşamını araçsal bakımdan değil belirli bir anlama ve kavramlaştırma biçimine dayalı olarak düzenler (Parekh, 2002).

Kültürün örneklerden de anlaşılacağı üzere birbirinden farklı düşünce sistemleri ve entelektüel disiplinlerde kullanılmaya başlanması kavrama yönelik çok sayıda tanımın oluşturulmasına sebep olmuştur. Nitekim Kroeber ve Kluckhohn 1952 yılında yayınladıkları bir antolojide kültür kavramının 164 farklı tanımı olduğundan söz etmişlerdir. Terminolojik anlamdaki bu çeşitliliğin kültürün sadece bilimsel değil aynı zamanda toplumsal ve tarihsel derinliğe sahip oluşundan da kaynaklandığı düşünülmektedir (Güvenç, 2010; Oğuz, 2011). Bu açıdan kültür kavramını anlamak ve anlamlandırabilmek için tarihsel ve toplumsal içeriğine göz atmak yerinde olacaktır.

Kültürün nasıl ortaya çıktığı ile ilgili görüşler daha çok kavramın tarımla ilgili kök anlamı üzerinde birleşmektedir. Birçok kaynakta kavramın Latince’de “ekip biçmek, işlemek, onarmak, eğitmek, bakım ve zen göstermek vb.” gibi çok zengin bir anlam içeriğine sahip “colere” kök sözcüğünden gelen “cultura” kelimesinden türetildiği ifade edilmektedir. Cultura kelimesi ilk kez Romalılar döneminde insan eli ve emeğiyle yetişen bitkileri belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Nitekim kelimenin aynı somut anlamıyla bugün dahi kullanıldığı bilinmektedir (Oğuz, 2011). Ancak günümüzde kültür kelimesi soyut bir içeriğe karşılık gelecek Şekilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Literatürde bu kullanım biçiminin nasıl ve ne zaman ortaya çıktığı konusunda net bir bilgi yer almamakla birlikte farklı görüşlerin olduğu söylenebilir. 20. yüzyılın önemli düşünürlerinden Moles (1983) kültür kavramının ilk kez 1793 basımlı bir Alman sözlüğünde kullanıldığını belirtirken; Güvenç (2010) kavramın çok daha önce Voltaire tarafından insan zekasının oluşumu ve gelişimini anlatmak amacıyla kullanıldığını vurgulamıştır. Bir başka çalışmada ise kavramın soyut anlamlı kökeninin Aydınlanma ağına dayandığı ifade edilmiş ve ilk kez 1718’de Dictionnaire de l’Academie française adlı sözlükte “sanat kültürü”, “yazın kültürü”, “bilim kültürü” gibi bir tamlayıcıyla beraber kullanıldığına dikkat çekilmiştir (Galley, 2001).

Kültür kavramının Türk diline ve düşünce sistemine geçişi ise Osmanlı Devleti'nin batılılaşma sürecine rastlamaktadır. Kavramı sosyolojik açıdan ele alan ve kullanan ilk düşünür Ziya Gökalp'tir (Aman, 2012; Arslanoğlu, 2000). Gökalp (1978) kültürü, uygarlık kavramı ile olan benzerlik ve farklılıklarından hareketle tanımlamaya çalışmakta ve “bir ulusun din, ahlak, hukuk, us, estetik, dil, iktisat ve fenle ilgili yaşayışlarının uyumlu bir toplamı” (s. 25) şeklinde açıklamaktadır. Turhan (1972) ise kavramı daha geniş bir bakış açısıyla ele alıp şu şekilde değerlendirmektedir:

“Kültür, bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki toplum içinde mevcut her türlü bilgiyi, ilgileri, alışkanlıkları, kıymet ölçülerini içine alır. Bütün bunlarla birlikte o toplum mensuplarının çoğunluğunda ortak olan ve onu diğer toplumlardan ayırt eden özel bir hayat tarzını sağlar” (s. 56).

Yakın dönem düşünce tarihimizin önemli isimlerinden Nurettin Topçu (2004) kültürü, “okuyan insanın zevkini, eleştiri gücünü ve yargıda bulunma yeteneğini geliştirmesi” (s.16) olarak tanımlamaktadır. Günümüzde ise kültür, bilimsel alanda uygarlık, beşerî alanda eğitim, estetik alanda güzel sanatlar, teknolojik alanda üretim ve günlük dilde seçkin insanların bir özelliği olarak geniş bir anlam ve içerikle kullanılmaktadır (İçli, 2012). Bütün bu tanımlama, açıklama ve kullanım biçimlerinden yola çıkıldığında kültür kavramının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Kültür öğrenilen, paylaşılan ve nesilden nesile aktarılarak varlığını sürdüren bir olgudur.
- 2) Kültür, dil gibi insan davranışına aracılık eden, onu yönlendiren ve şekillendiren birtakım simge ve sembollere dayalıdır.
- 3) Kültür, birbirinden ayrı parçaların bir araya gelerek oluşturduğu bütüncül bir yapıdır.
- 4) Kültür, kendi içindeki ve çevresindeki hareket ve eylemlere karşılık veren, değişen koşullara uyum gösterebilme ve adapte olabilme esnekliğine sahip devingen bir sistemdir.

Toplumsal yaşamın en temel unsuru olan kültür, “maddi ve manevi (maddi olmayan)” olmak üzere iki tür öğeden oluşmaktadır. Maddi kültür, bir toplumun üyelerinin

hayatlarını şekillendiren ya da yansıtan, fiziksel varlığa sahip nesne ve eserlerden oluşurken; manevi kültür, bilgi, inanç, değer, kural, gelenek-görenek vb. gibi toplumsal ilişkileri düzenleyen ve yönlendiren davranış biçimleri ve örüntülerini içermektedir (Gümüştekin, 2007; İçli, 2012). Her iki kültür ögesinin birbirleriyle düzenli bir uyum içerisinde olduğunu belirten Özkalp'e (2003) göre herhangi bir kültür ögesinde meydana gelen değişim bir diğerini etkilemekte, değiştirmekte veya dönüştürmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, maddi kültürde yaşanacak bir değişimin yeni davranış biçimleri ve alışkanlıkların oluşmasına sebebiyet vereceği manevi kültürde yaşanacak değişimin ise yeni ürünler ya da aletlerin keşfedilmesine yardımcı olacağı söylenebilir. Örneğin, aşırı otomobil bağımlılığı dünya genelinde hava kirliliği, dağınık yerleşim ve trafik yoğunluğu gibi istenmeyen birçok duruma yol açarken aynı zamanda bu sorunları azaltacak çevre dostu ürün ve teknolojilerin gelişmesine, insanların seyahat alışkanlıklarında düzenlemeler ve değişiklikler yapmasına da yardımcı olmuştur (Newman, 2013).

## **2.2 Kültür ve Eğitim İlişkisi**

Eğitim ve kültür birbirleriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Bu ilişkiyi “yumurta-tavuk” metaforundan hareketle açıklamaya çalışan Giorgetti, Campbell ve Arslan (2017) yaptıkları benzetme ile söz konusu ilişkiselliğe dair çarpıcı bir bakış açısı sunmaktadırlar. Eğitim de tıpkı kültür gibi çok yönlü bir kavramdır. Bu özelliği, her bilim insanının kendi çalışma alanı doğrultusunda kavramı yorumlamasına ve tanımlamasına sebep olmuştur. Örneğin sosyologlar eğitimi, bireyin yaşadığı topluma ayak uydurması bir başka deyişle toplumsallaşması olarak değerlendirirken psikologlar bireyin psikolojik özelliklerine vurgu yaparak var olan potansiyelini kullanması ve çevreye uyum yeteneğini artırması şeklinde kavramsallaştırmışlardır (Altuntaş, 2010).

Farklı biçimlerde tanımlanmasına karşılık eğitim, genel itibarıyla insanın olgun, prensip sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme, getirilme sürecidir (Şişman, 2011). Güvenç (2010) eğitimi, bireyin ait olduğu toplumla bütünleşmesi, o toplumda etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinçdışı öğrenmeler süreci olarak tanımlarken Ertürk (2013), bireyin davranışlarında kişisel yaşantıları yoluyla, kasıtlı ve istendik değişiklikler yaratması şeklinde ifade etmiştir. Eğitim ile insanın doğuştan sahip olduğu bazı yeteneklerinin ortaya çıkarılması, bu yeteneklerin iyi

yönde geliştirilmesi ve bu sayede insani ve nitelikli bir yaşam sürdürmesi amaçlanır. Bununla birlikte bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak bazı değer, ilke ve kuralları öğrenip o toplumla uyumlu hale gelmesi de beklenir. Nitekim Tanilli (2007) “Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?” başlıklı eserinde eğitimin en temel amacının toplumdaki kültür birikimini genç kuşaklara aktarmak olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda eğitimi kültürden etkilenen ve aynı ölçüde onu etkileyen, kasıtlı bir kültürleme süreci olarak da tanımlayabiliriz.

### **2.3 Çokkültürlülük**

Ulus-inşaya dayalı sosyal projelerin toplumu tek tipleştirme çabalarının 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren başarısızlıkla sonuçlanması, farklılıklara yönelik bakış açısının büyük ölçüde değişmesine yol açmıştır. Bununla birlikte iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin birbirleriyle coğrafi yakınlığı olmayan kültürleri dahi etkileşime zorlaması farklılıkların kabul edilmesi ve farklılıklara karşı olumlu bir tutum sergilenmesinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu anlayış değişikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan farklılıkların kavramsallaştırılması gerekliliği ise çok kültürlülük kavramını ortaya çıkarmıştır (Yazıcı, 2016).

Çokkültürlülük, görece yeni bir kavram olmakla birlikte sosyolojiden siyasete, felsefeden eğitim bilimlerine kadar birçok disiplini farklı açılardan etkilemiş çok yönlü bir olgudur. Bu olgu, farklı dini, etnik ve kültürel grupların bir arada yaşamasına izin veren uluslar üstü bir tasarımı ifade etmektedir. Temelde iyi bir yaşam için insanın özgürlük ve refahını savunan bir teori, kavramsal bir gerçekliktir (Parekh, 2002). Ancak bu noktada bazı araştırmacılar kavramın bir felsefe ya da doktrin olarak algılanışına karşı çıkmakta ve çokkültürlülüğün neredeyse insanlık tarihi kadar eski toplumsal bir durumu ifade ettiğini vurgulamaktadırlar. Bu sebeple kavramın ne olduğu ve nasıl bir gelişim gösterdiğini anlayabilmek için tarihsel bağlamı içerisinde değerlendirmek yerinde olacaktır (Özensel, 2012).

Tarihsel açıdan çokkültürlülük, etnik ve kültürel çeşitlilikle bağlantılı insan hakları reformunun bir parçasıdır. İkinci Dünya Savaşı’ndan önce Batı’daki etnik ve kültürel çeşitlilik, belirli bir kültürün diğerlerinden üstün olduğunu savunan birtakım ırkçı ideolojiler çerçevesinde yönetilmekteydi. Ancak Hitler’in İkinci Dünya Savaşı sırasında demokratik olmayan bu ideolojileri daha da ileri götürüp canice ve fanatik bir şekilde kullanması, tüm dünyanın tepkisini çekmiş ve bu durum ırkçı ideolojilere



karşı çıkan ve bütün insanların eşit olduğunu varsayan bir dizi politik hareketler serisine yol açmıştır. Çok kültürlülük ise bu hareketler dizisinin son dalgası olarak 1960'lı yılların sonunda Kanada'da ortaya çıkmış ve ortak anlamını bulmuştur (Kymlicka ve Öztürk, 2012).

Çokkültürlülük, kimi araştırmacılara göre sadece düşünsel değil toplumsal düzlemde de karşılığı olan bir kavramdır (Aronowitz ve Giroux, 1993). Nitekim Frelas ve Elliott çokkültürlülüğün bu anlamlarını şu şekilde açıklamaktadırlar (1992'den aktaran Vatandaş, 2002):

- 1) *İdealler kümesi olarak çokkültürlülük*: Bir idealler kümesi olarak çokkültürlülük, ulus devlete özgü tipik davranışları (*reddetme, görmezden gelme ya da bilinçli unutma*) reddedip kültürel farklılıkların varlığını ve bu farklılıklara dayalı
- 2) *Farklılık temelinde yükselen birlik idealine dayalı olarak çokkültürlülük*: Çokkültürlülük, farklılık anlayışı çerçevesinde yükselen ve güçlenen birlik idealine dayanır. Ulusal birlik ve bütünlükle uyumsuz olan kültürel gelenekler dışlanmaz, eleştirilmez ve aşağılanmaz. Farklılıklar, ulusal birliği bozucu oluşumlar olarak değil ulusal birliği güçlendirici yapı taşları olarak işlev görürler.
- 3) *Felsefe olarak çokkültürlülük*: Felsefe olarak çokkültürlülük, bütün kültürlerin kendi tarihsel ve çevresel kapsamlarında iyi ve geçerli olduğu anlayışına dayanan kültürel göreceliğin ilkeleriyle işler.
- 4) *Uyum tesis eden bir reçete olarak çokkültürlülük*: Çokkültürlülük, günümüz dünyasının karmaşık ve farklı toplum yapıları için uyum tesis edecek bir reçete olarak savunulmaktadır. Bir toplumdaki çoğulcu ilkeler tüm birimlere uygulandığında kültürel ve dilsel açıdan azınlıkta kalan gruplar dahi kendilerini tatmin edecek nitelikte karşılıklı anlama ve konuşlanma düzeyi bulur.
- 5) *Fayda sağlayacak bir inanç olarak çokkültürlülük*: Çokkültürlülüğün kabulü, farklılıkların etkin şekilde azami fayda sağlayacağı inancına dayalıdır. Ancak bu bakış açısı bazı düşünürler açısından gerilimi besleyen ve gizleyen, oldukça

sıg bir bakış açısidir. Çünkü farklılık fayda sağladığı için hoş görülmesi gereken bir olgu değil, toplumsal potansiyelin kaynağıdır.

#### 2.4 Çokkültürlü Eğitim

Özellikle son yıllarda eğitim bilimleri alanında çokkültürlü eğitim kavramının önemli yer kapladığı görülmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin, savaş, kıtlık ve eğitim gibi çeşitli sebeplerle yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında kurulan birliklerin bu kavramın önemini artırdığı söylenebilir (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük olgusunun eğitimdeki karşılığı olarak 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve sıcak tartışmalara sebep olmuş bir kavramdır (Altaş, 2003). O yıllarda Amerikan eğitim sisteminde Avrupa merkezli tek kültürlü bir içeriğin ve dünya görüşünün hâkim olması, kültürel açıdan farklı grupların tepkisine yol açmış ve bu tepkinin bir sonucu olarak da çok kültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Parekh, 2002).

En kabul gören tanımıyla çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik köken ve sosyal gruplara mensup tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı ve bu doğrultuda okul ortamını değiştirip yeniden yapılandırmayı amaç edinen bir eğitim yaklaşımıdır (Banks ve diğerleri, 2001). Bu yaklaşımın önde gelen savunucularından Parekh (2002) çok kültürlü eğitimi, “entelektüel merak, öz eleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler” olarak tanımlamıştır (s. 289). Sultana'ya (1994) göre çok kültürlü eğitim, farklı kültürlerin yaşadığı bir dünyada öğrencileri ortak hedefler doğrultusunda yaşamaya, öğrenmeye ve çalışmaya hazırlayan disiplinler arası bir süreçtir. Kahn (2008) içinse çok yönlü, dinamik bir kavram, süreç ya da felsefedir.

Bennett (2011) çok kültürlü eğitimi, demokratik inanç ve değerler üzerine kurulu bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak ele alırken; Bigatti ve diğerleri (2012) tüm öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağ kurarak akademik başarılarını arttırmayı ve bu sayede onları 21. yüzyılın karmaşık küresel dünyasına daha iyi hazırlamayı hedef edinen bir strateji olarak değerlendirmektedirler. Çok kültürlü eğitim, demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayalı olarak tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanması gerektiğini savunur.

Banks (2013) çokkültürlü eğitimin i) bilgiyi inşa süreci, ii) eşitlikçi pedagoji, iii) önyargıyı azaltma, iv) içerik entegrasyonu, v) güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu varsaymaktadır. *Bilgiyi inşa süreci*, öğretmenlerin öğrenme sürecinin kişisel varsayım ve önyargılardan arınık olmadığını fark etmelerini ve bilgi inşasını bu gerçekliği dikkate alarak sağlamalarını gerektirir. *Eşitlikçi pedagoji*, öğretmenlerin ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin akademik kazanımlarını artırmak amacıyla kültüre duyarlı öğretim tekniklerini bilmeleri ve kullanmalarını ifade eder. *Önyargıyı azaltma*, öğrencilerin ırksal ve etnik açıdan daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilerden söz eder. *İçerik entegrasyonu*, öğretmenlerin herhangi bir konu ya da durumu açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri ve genellemeleri farklı kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasıdır. *Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı* ise, okulu değişimin bir parçası olarak görmeyi ve tüm öğrencilere eşit başarı şansı sunabilmek için okul ortamında değişiklikler yapmayı gerektirir.

## 2.5 Kültüre Duyarlı Öğretim

Çokkültürlü eğitim anlayışının bir uzantısı olarak ifade edilen kültüre duyarlı öğretim, etnik ve kültürel açıdan farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini, yaşantılarını ve bakış açılarını dikkate alarak öğretim sürecini yapılandırma, öğrenme ortamını bu öğrenciler için daha etkili ve anlamlı kılma çabası olarak tanımlanabilir (Gay, 2014). Kültüre duyarlı öğretim, öğrenci merkezli bir yaklaşım olup öğrenme sürecinin merkezine kültürü yerleştirmesiyle ön plana çıkar. Literatürde kültürel açıdan uygun, kültürel değerlere duyarlı, kültürle ilişkili, uyumlu ya da senkronize gibi farklı isimlerle de görebileceğimiz bu yaklaşım, kültürel özellikleri sebebiyle eğitim sisteminden uzaklaştırılan ya da uzaklaşmış öğrencilerin motivasyonlarını artırmayı, akademik ortamlara katılımlarını sağlamayı amaçlar (Skepple, 2011; Vavrus, 2008). Ayrıca kapsayıcı ve kucaklayıcı bir sınıf ve okul ortamı yaratarak tüm öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmeye çalışır.

Nieto (2008) “Culturally Responsive Pedagogy: Some Key Features” başlıklı makalesinde kültüre duyarlı öğretimin, sadece belli öğrencilere yönelik, yumuşatılmış ve önceden belirlenmiş bir müfredat ya da strateji kümesi olmadığını savunur ve kültüre duyarlı öğretimi, i) öğrencilerin bireyselliğini, deneyimlerini, kültürlerini ve tarihi birikimlerini önemseyen ve onurlandıran bir zihniyet, ii) bu özellikleri müfredata ve öğretim yaklaşımlarına dahil etmede kullanılan bir yol, iii) kişinin kendi değerleri,

önyargıları, güçlü ve zayıf yanları hakkında öz eleştiri yapmasını ve bu özelliklerin kültürel açıdan farklı öğrencilerle çalışabilme yetkinliğini nasıl etkileyebileceğini bilmesini, dil ve kültüre değer vermesini, aileleri onurlandırması ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesini gerektiren bir duruş, bir eğilim olarak tanımlar.

### 2.5.1 Kültüre Duyarlı Öğretimin Özellikleri

Öğrenme sürecinde ırksal ve kültürel farklılıkların önemini kabul eden bilgi, inanç ve değerlerin davranışsal ifadesi olarak da tanımlanan kültüre duyarlı öğretim aşağıda detaylı olarak açıklanan altı temel özellikten oluşur.

- 1) Kültüre duyarlı öğretim geçerli ve doğrulayıcıdır: Kültüre duyarlı öğretim geçerli ve doğrulayıcıdır. Çünkü öğrencilerin kültürel birikimlerinin öğrenmeye karşı eğilim, tutum ve yaklaşımlarını etkilediğini ve öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilecek kadar değerli bir içerik olduğunu kabul eder. Teori ile pratik arasında olduğu kadar ev ile okul arasında da anlamlı köprüler kurar. Farklı öğrenme stillerine uygun değişik öğrenme stratejilerini uygular. Öğrencilere kendilerinin ve diğerlerinin kültürel birikimini ve mirasını tanıyıp değer vermeyi öğretir.
- 2) Kültüre duyarlı öğretim kapsayıcıdır: Kültüre duyarlı öğretim kapsayıcıdır. Çünkü öğrencilerin sadece akademik gelişimlerine değil aynı zamanda entelektüel, sosyal, duygusal ve politik öğrenme süreçlerine de destek vererek bütüncül gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlar.
- 3) Kültüre duyarlı öğretim destekleyicidir: Kültüre duyarlı öğretim destekleyici ve güçlendiricidir. Çünkü öğrencilere daha iyi ve başarılı birer birey olmaları konusunda sağladığı destekle birlikte uygulama ve harekete geçme isteklerini de güçlendirir.
- 4) Kültüre duyarlı öğretim çok boyutludur: Kültüre duyarlı öğretim programı, öğrenme boyutları, sınıf iklimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve performans değerlendirme gibi çok çeşitli öğeleri kapsamaktadır. Dolayısıyla kültürel çeşitlilikten kaynaklanan ihtiyaçlara cevap verebilmek ve etkili bir öğretim yapabilmek için kültüre duyarlı öğretimin bu çok boyutlu yapısını kavramış olmak gerekir.

- 5) Kültüre duyarlı öğretim dönüştürücüdür: Dönüştürücü olmak, öğrencilerin yansıtıcı kararlar alıp bu kararları kişisel, sosyal, politik ve ekonomik olarak etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerle donatılması konusunda yardımcı olmayı gerektirir. Bu bağlamda kültüre duyarlı öğretim, geleneksel sınıf içi uygulamalar ve öğretim süreci içerisinde yer eden kültürel kalıplar ile mücadele etmeyi ve öğrencilerin önyargı, ırkçılık ve ayrımcılık durumlarıyla başa çıkabilmeleri için gerekli olan bireysel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlar.
- 6) Kültüre duyarlı öğretim özgürlükçüdür: Kültüre duyarlı öğretim, öğrencilerin zihnini baskın bilgi ve bilme biçimlerinin kısıtlamalarından kurtarır ve özgürleştirir. Kültüre duyarlı öğretimimin temelinde farklı kültürel gruplarla ilgili gerçek bilgiyi tüm öğrencilere ulaştırma düşüncesi yatmaktadır. Bu durum öğrencilerin gerçeğin tek bir çeşidi olmadığını fark etmelerini, daha net ve güçlü bir düşünce tarzı geliştirmelerini, daha şefkatli, ilgili ve insancıl kişiler arası iletişim becerileri kazanmalarını sağlar.

## 2.6 Kültürel Yeterlik

Mevcut literatür incelendiğinde kültürel yeterlik kavramının ve bu kavrama dayalı olarak geliştirilen kültüre duyarlı uygulamaların psikoloji, sağlık ve sosyal hizmet uzmanları için mihenk taşı olduğu bilinse de eğitimciler açısından görece yeni bir kavram, deneyim yahut uygulama olduğu söylenebilir (Teasley, Baffour ve Tyson, 2005). Bu bağlamda kavramı eğitimsel açıdan ele alırken psikoloji ve sağlık hizmetleri alanlarında yapılan çalışmaların temel teşkil edeceği söylenebilir. Kültür kavramında olduğu gibi kültürel yeterlik kavramında da farklılaşan çok sayıda tanımdan söz edilebilir. Bu anlamda en çok kabul gören tanım, 2002 yılında Campinha-Bacote tarafından geliştirilmiştir. Bu tanıma göre kültürel yeterlik, kişi/uzman/uygulayıcıların sağlık inançları ve davranışlarında farklılıkları anlaması ve takdir etmesi, farklı kültürlerden insanlara etkili müdahaleler sunabilmek için uygulamalarını düzenleyebilmesi ve kültürel gruplar içinde oluşan değişimleri fark etmesi ve saygı duyması olarak ifade edilmektedir (Balcazar, Balcazar ve Ritzler, 2009). Tablo 1’de kültürel yeterlik kavramının farklı araştırmacılar tarafından nasıl tanımlandığı kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1: Farklı Araştırmacılara Göre Kültürel Yeterlik

Yazar	Terim	Tanım
Andrews ve Boyle(1997)	Kültürel yeterlik	Hemşirenin kültürel açıdan farklı bir birey, aile ya da toplulukla kültürel bağlam içerisinde etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olan bir süreç
Smith(1998)	Kültürel yeterlik	Tıbbi personel ile sunulan hizmetler arasında kültürel farkındalık, bilgi, beceri ve duyarlılığa ilişkin devam eden bir süreç
Burchum(2002)	Kültürel yeterlik	Kültürel farkındalık, kültürel bilgi, anlayış, etkileşim, duyarlılık, beceri ve tutumlarıyla ilişkili olarak bilgi ve beceri gelişimindeki süregelen artışa dayalı gelişim süreci
Campinha-Bacote(2002)	Kültürel yeterlik	Kişi/uzman/uygulayıcıların sağlık inançları ve davranışlarında farklılıkları anlaması ve takdir etmesi, farklı kültürlerden insanlara etkili müdahaleler sunabilmek için uygulamalarını düzenleyebilmesi ve kültürel gruplar içinde oluşan değişimleri fark etmesi ve saygı duymasındır.
Purnell ve Paulanka (2003)	Kültürel yeterlik	Öz-kültürel farkındalık, bilgi ve danışanın kültürünü anlama, kültürel farklılıkları kabul etme ve saygı duyma, kültürel karşılaşmalara açık olma, danışanın kültürüyle uyumlu bakım sürecine adapte olma
Jeffreys (2010)	Kültürel yeterlik	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda kültürlerarası hemşirelik becerilerini bütünleştiren, kültürlerarası öz yeterlik içeren ve kültürel açıdan uygun bakım vermeyi amaçlayan çok boyutlu bir öğrenme sürecidir.

Eğitim bilimleri alanında ise kültürel yeterlik, öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen, farklı kültürlere mensup öğrencilerle başarılı bir şekilde öğretim yapabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Cross, Bazron, Dennis ve Isaacs (1989) kültürel yeterliği, kültürlerarası durumlarda etkili bir şekilde çalışabilmek için gerekli olan birtakım uygun davranış, tutum, yapı ve prensipler olarak ifade ederken Lindsey, Robins ve Terrell (2003) ise farklı kültürel gruplardan gelen öğrenciler ve ailelerinin farklılıklarını kabul etme, bu farklılıklara pozitif bir şekilde tepkide bulunabilme ve farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde iletişim kurabilme ve çalışabilme olarak ele almıştır.

Kültürel yeterlik, bireylerin kültürel açıdan farklı grupların dünya görüşüne ve kültürüne saygı duyan ve değer veren bir yaklaşımla farklı grupların üyeleriyle daha etkili bir şekilde çalışabilmelerine imkân veren ve bir sistem içerisinde buluşabilmelerini sağlayan uygun tutum, pratik, uygulama ve yapılardan söz eder (Hanley, 1999). Kültürel yeterlik, eğitimciler açısından önemli bir kavram olup Van Roekel (2008) bu durumu maddeler halinde şu şekilde açıklamaktadır:

- 1) Öğrenciler gitgide farklılaşmaktadır.
- 2) Kültür, öğrenmede önemli bir rol oynar.
- 3) Kültürel yeterlik etkili öğretime yol açar.
- 4) Kültürel açıdan yeterli öğretmenler, ebeveynlere ulaşmak konusunda daha donanımlıdırlar:
- 5) Kültürel yeterlik öğrenci başarısızlıklarını gidermeye yardımcı olur.
- 6) Kültürel yeterlik toplumların demokratik ideallerini güçlendirir.
- 7) Kültürel yeterlik öğretmenlerin sorumluluk gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur.

### **2.6.1 Kültürel Yeterlik Modelleri**

Literatür incelendiğinde kültürel yeterliği geliştirmek amacıyla oluşturulan çok sayıda modelin varlığından söz edilebilir. Mason'un aşamalı gelişimsel modeli ile Purnell'in kültürel yeterlik modeli bunlardan yalnızca birkaçıdır. Bu araştırmada ise Pedersen'in

kültürel yeterlik modeli temel alınmış ve aşağıda bu model hakkında açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Pedersen'in kültürel yeterlik modeli, her biri bir diğerinin üzerine inşa edilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Farkındalık, bilgi ve beceri olarak ifade edilen bu boyutlar, bir bütün halinde kişinin yeterlik sürecine katkı sağlarlar. Farkındalık boyutu, kişinin davranışlarını kontrol eden ve yaşamına şekil veren kültürel kod ve varsayımları fark etmesini, ait olduğu kültür ile diğer kültürler arasındaki ilişkiyi görebilmesini amaçlar. Bilgi boyutu, kişinin kendi kültürü yanında diğer kültürlerin tarihi, kültürel örüntüleri, sembolleri, değer ve inançları hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Beceri boyutu ise, olay, olgu ve durumları başkalarının bakış açısıyla değerlendirebilme, etkili iletişim kurabilme, farklı kültürlerde öğrenme ve öğretim tekniklerini kullanabilme, doğru geribildirimde bulunabilme yetenek ve becerisini geliştirmeyi hedefler.

## **2.7 Farklılıklara Saygı**

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde (2011) farklılık, “doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik, farklı olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Caposwki (1996) farklılığı “herhangi bir topluluk ya da grup içindeki bireylerin farklı kimlik, etnik köken, deneyim, inanç değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, eğitim durumu, fiziksel yeterlik, aile durumu, kişilik, yaşam stili ve benzerlerinin karışımı” olarak ifade eder (aktaran Öksüz ve Güven, 2012, s. 458).

Farklılıkların bazıları doğuştan edinilirken bazıları sonradan kazanılmaktadır. Bu durum farklılıkları “değiştirilen ve değiştirilemeyen farklılıklar” olmak üzere iki ana grupta ele almamızı sağlar. Değiştirilemeyen farklılıklar ırk, etnik köken, yaş ve cinsiyet gibi gözlenebilen özellikleri ele alırken değiştirilebilen farklılıklar gelir düzeyi, ideoloji, aile durumu, kıdem, sendika üyeliği gibi örgütsel ve ikincil özelliklere vurgu yapar.

### **2.7.1 Farklılıklar Karşısında Gelişen Tutumlar**

Farklılıklar karşısında her bireyin farklı tutumlar sergilediği bilinmektedir. Bu tutumlar dahil etme, inkar etme, izole etme, bastırma gibi olumsuzdan olumluya doğru evrilen bir süreç ve çerçevede kendini gösterir (Phelps, 1997). Aşağıda bu tutumların neler olduğu açıklanmıştır:



- 1) İnkâr Etme: Bu yaklaşım farklılıkların varlığını kabul etmez, herkesin aynı olduğunu varsayar ve bireyi başkalarından ayıran ve eşsiz kılan kişisel özelliklerinin olduğunu dahi umursamaz.
- 2) Asimile Etme: Asimile Etme: Asimile etme bir topluluktaki azınlık grubu çoğunluğa benzetmektir.
- 3) İzole Etme: Bu yaklaşımda farklı olan grup değiştirilmeye, çoğunluk gruba benzetilmeye çalışılır.
- 4) Bastırma: Bu yaklaşımda farklılıklar tanınır ancak bastırılarak sabit tutulmaya çalışılır.
- 5) Dahil Etme/Hariç Tutma: Dahil etme/hariç tutma yaklaşımında aynı özellikte olanları grubun içine dahil etme, farklı olanları ise dışında tutma, ayırma anlayışı hakimdir.
- 6) Yanlışları Doğrulama: Bu yaklaşımda farklılıklar yasal bir sorun olarak görülür ve kanunlar yoluyla herkese eşit davranılması gerektiğini savunur.
- 7) Tolerasyon: Bu yaklaşımda çoğunluk grubun bir şeyi değiştirme gücü olmasına rağmen, onaylamadığı şeyi yasaklamaması, engellememesi veya güç kullanarak müdahale etmemesidir.
- 8) Altın Kural Yaklaşımı: Altın kural yaklaşımı toplumdaki bireylerin birbirlerine nezaket çerçevesinde davranılmasını ister ve toplum içindeki herkese aynı şekilde davranılması gerektiğinin altını çizer.
- 9) Farklılıklara Değer Verme: Bu yaklaşım azınlık grubun egemen kültür içinde asimile olmasına izin vermez ve “İnsanlara, onlar nasıl davranılmasını istiyorlarsa öyle davranın” anlayışını savunur.
- 10) Hoşgörü: Bu yaklaşım bireylerin benimsemediği düşünce ve davranışı anlayışla karşılayarak, hoş bakabilmesini gerektirir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Hoşgörüde farklılıkların varlığını kabul ve birlikte yaşamaya gönüllü olma hali vardır (Atalay, 2008).

Farklılıklara saygı ise, evrensel olma yönüyle bütün bu yaklaşımların üzerinde yer alan şemsiye bir kavramdır. Farklılıkları doğal bir süreç olarak görüp insan olma temelinde saygı duymayı gerektirir.

## **2.8 İlgili Araştırmalar**

Bu başlık altında çokkültürlü eğitim, kültüre duyarlı öğretim, kültürel yeterlik ve farklılıklara saygı kavramlarıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı yayınlara yer verilmiştir.

### **2.8.1 Çokkültürlü Eğitimle İlgili Çalışmalar**

Bu başlık altında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.8.1.1 Çokkültürlü Eğitimle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar**

Akınlar (2018) doktora tez çalışmasında azınlık ve devlet liselerinde görev yapan eğitimciler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açılarını incelemiştir. Çoklu durum çalışmasına örnek teşkil eden araştırmada veriler 44 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında bilgilendirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır.

Akman ve Akman (2017) çalışmalarında çokkültürlü eğitim tutumu ile sosyal zeka arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan çalışmaya farklı öğretim kademelerinde görev yapan 318 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile sosyal zeka algılarının yüksek olduğu ve her iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Arsal, Arsal ve Akçaoğlu (2017) müzik öğretmeni adaylarının çok kültürlü deneyim, tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla 91 öğretmen adayıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu tutum ve inanca sahip olduklarını ve sınıf düzeyinin bu değişkenler üzerinde farklılık yaratan bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Aslan ve Aybek (2018) çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitim kapsamında uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı

çalışmada 10 öğrenciden veri toplanmış ve elde edilen veriler betimsel bir anlayışla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, hoşgörü değerini kazandıklarını ve günlük hayatlarında farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygı duyacaklarını ifade etmişlerdir.

Ateş (2017) yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışmaya uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 1222 ortaokul öğrencisi ve 355 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Veriler, çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıkları ölçeği ile çokkültürlü eğitim algı ölçeği yardımıyla toplanmış ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu ve yüksek olduğu, öğrencilerin algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu ve aylık gelir açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Başbay (2014) çokkültürlülük konusunda yürütülecek faaliyetlere yol gösterici olması açısından Amerika'daki bir üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarını incelemiştir. Bu bağlamda Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışmalar yürüten araştırmacı, üniversitenin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında okutulan dersleri inceleyip derslerin genel yapısı ve içeriğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Çalışma sonucunda derslerin genel hedefinin çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık, bilgi ve beceriler kazandırmak olduğu ve derslerde çoğunlukla önyargılarla nasıl mücadele edileceği konusuna yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir.

Bulut ve Sarıçam (2016) çok kültürlü eğitim konusunda yaptıkları çalışma sonucunda kişilik özelliklerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları etkilediğini ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum ve kişilik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Çelik ise (2008) çokkültürlülüğü tarihsel bağlamda ele alıp Türkiye'deki görünümünü ve karşılığını araştırmıştır. Çokkültürlülük kavramının Türkiye'de özellikle sivil toplumcu ve postmodern düşünce akımları, İslamcı siyasetler ve Kürt sorunu bağlamındaki tartışmaların içinde yer alarak gündeme geldiğini belirten araştırmacı,

çokkültürlülük durumunun Türkiye’de sorun olarak görüldüğünü ve bu sorunun ancak Türklük üst kimliğinde bulunduğu takdirde ortadan kalkacağını ifade etmiştir.

Damgacı ve Aydın (2013) akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde nicel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda İstanbul’daki eğitim fakültelerinde görev yapan 82 akademisyenden veri toplayan araştırmacılar, yaptıkları analizler sonucunda katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bu tutumların yaş, cinsiyet, etnik köken ve kıdem gibi bazı demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 86’sı kadın 5’i erkek toplam 91 öğretmenin katıldığı çalışmada veriler tutum ölçeği yardımıyla toplanmış ve elde edilen sonuçlar, katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu ve yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Gezer ve Şahin (2017) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürel zekaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın verileri Kültürel Zeka Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda kültürel zekanın davranış, motivasyon ve üstbiliş alt boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Günay, Kaya ve Aydın (2014) çokkültürlü eğitim yaklaşımının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 1994 ile 2013 yılları arasında yapılmış ve çokkültürlü eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini konu edinen 17 araştırma dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda çokkültürlü eğitim yaklaşımının akademik başarıya orta düzeyde olumlu bir katkı sağladığı ve bu katkının çalışmanın yapıldığı yıl, ülke ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Günay, Aydın ve Damgacı (2015) eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye çalışmışlardır.

Bu kapsamda 323 akademisyenden veri toplayan araştırmacılar, yaptıkları içerik analizi sonucunda toplam 103 adet geçerli metafor üretildiğini ve bu metaforların yedi farklı (*farklılıkları kucaklayan veya zenginlik sayan, fırsat eşitliği sağlayan veya bilgilendiren, önyargıları azaltan veya farkındalığı artıran, ayırıcı veya kaos olan, eğitim programına katkı sağlayan, tam anlaşılamayan veya karmaşık, kökü geçmişte bir olan*) kategoride toplandığını ortaya koymuşlardır.

Kahraman ve Sezer (2017) alışmalarında ğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkilerine yönelik algıları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Örneklem grubunun 213 ğretmen adayından oluştuğu çalışmada veriler, kişisel bilgi formu, çokkültürlü eğitime yönelik tutum leği ve küreselleşmenin kültürel etkilerine yönelik algıları leği yardımıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının belirleyici olduğu görülmüştür.

Karaçam ve Koca (2012) beden eğitimi ğretmen adaylarının okkltrllk kavramı hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu kapsamda 3 farklı üniversiteden dokuz ğretmen adayı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda beden eğitimi ğretmen adaylarının okkltrllk kavramını genellikle kültürel, bölgesel, etnik ve sosyo-ekonomik özellikler çerçevesinde tanımladıkları ve bu konuda daha sınırlı bilgi ve farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ğretmen adaylarının bazı kimliklerin varlığını kabul etmede problemler yaşadıkları ifade edilmiş ve bu durumun ortadan kaldırılmasında ğretmen yetiştirme programlarında verilecek eğitimin önemine ve gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Kaya (2014) ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerini belirlemek amacıyla fenomenolojik bir çalışma hazırlamıştır. Çalışmaya Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 64 ğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmış ve betimsel analiz kullanılarak zmlenmiştir. Analiz sonucunda ğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarını sağlayacak becerilerle donatılmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Keklik (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. 184 kişinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak çokkültürlü eğitim ölçeği kullanılmış ve elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu, anne eğitim düzeyi ile mezun olunan lise türünün tutum puanlarını etkilediği belirtilmiştir.

Keskin ve Yaman (2014) Sosyal Bilgiler öğretim programı ve bu programa göre hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini belirlemeye çalışmışlardır. Doküman analizinin kullanıldığı çalışmada farklı sınıf düzeylerinde okutulan ders kitapları ve öğretim programları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında çokkültürlü eğitimle ilgili kazanımlara yer verildiği ancak bu kazanımların etkinliklere çok iyi yansıtılmadığı tespit edilmiştir.

Öksüz, Demir ve İci (2016) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir metafor çalışması hazırlamışlardır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 80 (26 öğretmen ve 54 öğretmen adayı) kişiden “Çokkültürlü eğitim .... gibidir. Çünkü ....” Cümlesini tamamlamalarını istemişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcıların altı farklı kategoride toplanan 71 geçerli metafor ürettikleri ve çokkültürlü eğitim hakkında olumlu bir olguya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özen (2015) karma yöntemde hazırladığı çalışmada öğretmen adaylarının demokrasi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarından “Demokrasiyi ..... düşünürüm, “Çokkültürlü eğitimi ..... düşünürüm” cümlelerini tamamlamaları, nicel boyutunda ise demokrasi ve çokkültürlü eğitim tutum ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet, alan, ebeveyn eğitim durumu ve yaşanan bölge gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının demokrasi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını açıklamada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca demokrasiyi herkes için eşitlik ve aktif katılım gibi birtakım olumlu temalarla, çokkültürlü eğitimi ise çeşitliliğin önemini vurgulayacak şekilde tanımladıkları, açıkladıkları belirtilmiştir.

Özensel (2012) gerçekleştirdiği araştırma ile Kanada'nın çok kültürlülük kapsamında yürüttüğü uygulamaları incelemiş ve birtakım tespitlerde bulunmuştur. Kanada'nın çok kültürlülük konusunda güzel bir örnek teşkil ettiğini savunan araştırmacı, bu durumun oluşmasında göçmen toplumu olmasının yanı sıra kurucu unsurların gerektirdiği koşullar ve tarihsel unsurların ortaya koyduğu faktörlerin önemli rol oynadığını ifade etmiştir.

Polat (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını cinsiyet, yaş, kıdem ve alt boyutlar açısından değerlendirmektir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya Kocaeli ilinde görev yapan 203 okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın verileri, Banks'in çok kültürlülük yaklaşımını oluşturan bileşenlere dayalı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen çok kültürlülük tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin genel olarak çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir.

Sağlam ve Kanbur (2017) sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde bir çalışma hazırlamışlardır. Çalışmaya Sakarya ilinde görev yapan 501 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" yardımıyla toplanmış ve elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Seban ve Uyanık (2016) çalışmalarında ilköğretim programlarında yer alan kazanımları çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirmişlerdir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler Castagno'nun altı boyutlu çokkültürlü eğitim yaklaşımı temel alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ilköğretim programlarında yer alan kazanımların yalnızca %2.44'ünün çokkültürlü eğitimin ilkelerini yansıttığı tespit edilmiştir.

Sezer ve Kahraman (2017) sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda 213 kişiden veri toplayan araştırmacılar, yaptıkları analizler sonucunda çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürlerarası

duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Tarman ve Tarman (2011) yaptıkları çalışma ile Amerika'daki bir çocuk bakım merkezinde 10 yılı aşkın süredir çalışan bir okul öncesi öğretmeninin çok kültürlü eğitimle ilgili görüşlerini ve uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenin çok kültürlü eğitim hakkında oldukça pozitif bir anlayışa sahip olduğunu ve eğitim ortamında önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim yaklaşımını tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Taştekin, Yükü, İzöglü, Güngör, Uslu ve Demircioğlu (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Karma yöntemde hazırlanan çalışmanın nicel boyutunda Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 252, nitel boyutunda ise 11 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin farklı yöntemler kullanılarak analiz edildiği çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve algılarının genel olarak olumlu olduğu ancak çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanacağı konusunda endişeler taşıdıkları tespit edilmiştir.

Türkan, Aydın ve Üner (2016), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda 162 öğretmen adayından veri toplayan araştırmacılar, yaptıkları analizler sonucunda çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile bilginin yapılandırılmasına olan inanç arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Ünlü ve Örtten (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algı ve tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 24'ü kadın 21'i erkek toplam 45 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları ve bu durumun da tutum düzeylerini aynı doğrultuda etkilediği tespit edilmiştir.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ponterotto ve arkadaşları tarafından geliştirilen tutum ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Bu kapsamda ölçeği Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan 415 öğretmene uygulamış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik-güvenirlilik



hesaplamaları yapmışlardır. Yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin güvenilirlik noktasında orijinal çalışmayla benzerlik gösterirken geçerlik noktasında yetersiz kaldığı ve öngörülen faktör yapısını desteklemediği görülmüştür.

Yıldırım (2016) doktora tez çalışmasında Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, inanç, tutum ve öz yeterlik algılarının sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi ve inançlarının öz yeterlik algılarını ve tutum düzeylerini etkilediği belirtilerek öğretmen eğitimi açısından çarpıcı ve önemli önerilerde bulunulmuştur.

### ***2.8.1.2 Çokkültürlü Eğitimle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar***

Acquah ve Commins (2013) çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve farklılık ile ilgili konulardaki bilgileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Karma yöntemde hazırlanan çalışmaya 38 öğretmen adayı katılmış ve elde edilen bulgular, çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının farklılık ve çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Barry ve Lechner (1995) çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrenme ve öğretimle ilgili tutum ve farkındalıklarını incelemiştir. Bu doğrultuda 73 kişiden veri toplayan araştırmacılar, yaptıkları analizler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili birçok konuda farkındalığa sahip olduklarını ancak farklı kültürel ortamlarda çalışabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri nasıl geliştireceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Cho ve Ambrosetti (2005) yaptıkları çalışma ile çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı öğrencilerle çalışma konusundaki tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel desende hazırlanan çalışmaya 18 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı öğrencilerle çalışma konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve diğer kültürleri fark etme, anlama ve değer vermede pozitif bir etki sağladığı tespit edilmiştir.

Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers (2003) öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 99 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Olson (2003) yaptığı çalışmada çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 157 kişinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak çokkültürlülük tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çokkültürlü eğitim kursunun öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Perkins (2012) doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desende hazırlanan çalışmaya 3 farklı üniversitede öğrenim gören 604 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma verileri, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmış ve elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çokkültürlü bilgi, beceri ve farkındalıklarının yüksek olduğunu ancak kültüre duyarlı öğretim konusunda endişeler taşıdıklarını ortaya koymuştur.

Young ve Sawyer (2018) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada farklı okul ve sınıf düzeylerinde öğretim yapan 45 öğretmenden veri toplamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kültür kavramını özel kimliklere vurgu yapmadan geniş bir şekilde tanımladıklarını ve bu tanımlamanın çokkültürlü eğitime yönelik inanç ve uygulamalarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

## **2.8.2 Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Çalışmalar**

Bu başlık altında kültüre duyarlı öğretimle ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### ***2.8.2.1 Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar***

Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin hazırbulunuşluklarını belirlemek isteyen Karataş ve Oral (2017), yaptıkları çalışma sonucunda literatüre 21 maddeden oluşan, iki boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırmışlardır.

Kotluk (2018) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimle ilgili görüşlerini ve öz yeterlik inançlarını ele almıştır. Bu kapsamda Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplayan araştırmacı, yaptığı analizler

sonucunda öğretmenlerin kültürel duyarlı öğretimle ilgili olumlu görüşlere ve yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduklarını ancak bu anlayışın pratikte eğitim öğretim süreçlerine nasıl yansıtacağı konusunda endişeler taşıdıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki görüş ve algılarının cinsiyete, mezun oldukları programa, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine, branşlarına, görev yaptıkları şehre, çok kültürlülükle ilgili yaşantı sahibi olup olmadıklarına ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri bölgeye göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

Paksoy (2017) çok kültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimle ilgili deneyimlerini sorgulamak amacıyla fenomenolojik bir çalışma yürütmüştür. Bu kapsamda 8 farklı okuldan 15 öğretmenle çalışan araştırmacı, elde ettiği verileri fenomenolojik yöntemle analiz etmiş ve yaptığı analizler sonucunda öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim konusunda belli bir farkındalığa sahip olduklarını ancak bu farkındalığı nasıl yansıtabilecekleri noktasında yüzeysel ve yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur.

#### ***2.8.2.2 Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar***

Brown (2009) doktora tez çalışmasında alan deneyimini tamamlayan öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili hazırbulunuşluklarını ve bu konudaki yeterliklerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desende hazırlanan çalışmaya iki farklı üniversiteden 51 öğretmen adayı katılmış ve veri toplama aracı olarak görüşme formu ile anket kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler, alan deneyiminin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular ise öğretmen adaylarının farklılıkların önemi ve kabulü konusunda ortak bir anlayışa sahip olduklarını göstermiştir.

Kültüre duyarlı öğretimle ilgili bir başka çalışma ise Evans (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim konusundaki öz yeterlik inançları ve bu inançlara etki eden değişkenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkilediği görülmüştür.

James (2004) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimi ve bu konudaki eğitimlerini nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya 5 farklı

okulda görev yapan 50 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik tutumları genel olarak yüksek bulunurken çokkültürlü öğrencilerle çalışma konusunda hizmet içi ve öncesi dönemde aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Martisko (2012) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim hakkında görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 21 öğretmenin katıldığı çalışmada veriler, görüşme, gözlem ve doküman analizi yardımıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerinin tutum, çevre, müfredat, öğretim stratejileri, aile ve toplum katılımı olarak ifade edilen beş farklı temada toplandığı ifade edilmiştir.

Oyerinde (2008) doktora tez çalışmasında kültüre duyarlı öğretim teknikleri ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Nicel yaklaşıma göre tasarlanan çalışmada üç farklı ölçek kullanılmış ve elde edilen bulgular, kültüre duyarlı öğretim teknikleri ile öğretmen etkililiği arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Rodriguez (2013) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı içerik, öğretim ve öğretmen özellikleri hakkındaki bilgilerini açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 7 farklı lisede görev yapan 108 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket yardımıyla toplanmış ve elde edilen bulgular, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim stratejilerini bildiklerini ve müfredata eklediklerini, kültüre duyarlı öğretmenin özelliklerini tanımlayabildiklerini ortaya koymuştur.

Skepple (2011) doktora tez çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim konusundaki bilgilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmaya 82 öğretmen adayı ve 11 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve anketler yardımıyla toplanmış ve uygun analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Weaver (2009) doktora tez çalışmasında Afrika kökenli Amerikan okullarında görev yapan öğretmenler ve okul müdürlerinin kültüre duyarlı öğretim ile kültüre duyarlı

liderliği kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. 7 okul müdürü ve 43 öğretmenin katıldığı çalışmada veriler vignette, anket ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların kültüre duyarlı ğretim ve liderlik hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, kültüre duyarlı ğretim ile liderliği Afrika kökenli öğrencilerin eğitiminde önemli birer araç olarak düşündükleri görülmüştür.

### **2.8.3 Kültürel Yeterlikle İlgili alışmalar**

Bu başlık altında kültürel yeterlikle ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### ***2.8.3.1 Kültürel Yeterlikle İlgili Türkiye’de Yapılmış alışmalar***

akır ve Güngör (2016) Perng ve Watson tarafından geliştirilen Kültürel Yeterlilik leği’nin Türk kültürüne adaptasyonunu sağlamak amacıyla bir çalışma yürütmüş ve bu çalışma sonucunda ölçeğin orijinal formuyla tutarlılık gösteren üç boyutlu (bilgi, beceri ve duyarlılık) bir yapıya ulaşmışlardır.

Çiftçi (2015) doktora tez çalışması kapsamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışma verilerini eleştirel kuram, eleştirel ırk kuramı ve eleştirel çok kültürlü eğitim kuramını temel alarak geliştirdiği veri toplama aracı yardımıyla toplamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kültürel açıdan kendilerini “yeterli” olarak algıladıklarını ve bu algıların cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, branş, mezun olunan okul türü, etnik köken ve ana dil değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını tespit etmiştir.

şahin ve akır (2012) niversite ğrencilerinin kültürel yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlılık becerilerinin yüksek, farklı kültürlere uyum sağlama becerilerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yılmaz ve Gen (2013) sınıf ğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında 404 niversite öğrencisinden veri elde etmişlerdir. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde Sınıf ğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören ğrencilere Kültürlerarası Duyarlılık leği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf ğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim türü, yerleşim birimi ve sınıf düzeyi açısından anlamlı

bir fark oluştururken cinsiyet açısından herhangi bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

### ***2.8.3.2 Kültürel Yeterlikle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar***

Bangura (2018) öğretmen adaylarının kültürel farkındalıkları ile çok kültürlü öğretime ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda 91 öğretmen adayından veri toplayan araştırmacı, yaptığı analizler sonucunda kültürel farkındalık, akran etkileşimi ve etnik kökenin çok kültürlü öğretime ilişkin öz yeterlik inançlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Brown (2007) öğretmenlerin kültürel yeterlik konusundaki bilgi ve algılarını belirlemek amacıyla hazırladığı çalışmada, 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kültürel yeterliğe ilişkin kavramsal bilgilerinin sınırlı olduğunu ve bu konuda kendilerine olan güven düzeylerinin ise değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Fu, Wang ve Bieger (2017) çalışmalarında kültürel daldırma eğitiminin (Philadelphia Urban Seminar) öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Karma yöntemde hazırlanan çalışmada (öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri) iki farklı gruptan veri toplanmış ve toplamda 35 katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda kültürel daldırma eğitiminin öğretmen adaylarının farklı öğrencilerle çalışma kapasitelerini ve yeterliklerini geliştirdiğini tespit eden araştırmacılar, bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen yetiştirme programlarının nasıl yapılandırılması gerektiğine dair çarpıcı önerilerde bulunmuşlardır.

Keengwe (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı bireylerle etkili biçimde çalışabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları nasıl geliştirebileceğine odaklanmıştır. Bu bağlamda hazırladığı etkinlikleri çok kültürlü eğitim dersine kayıtlı öğretmen adaylarına uygulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarını yabancı uyruklu öğrencilerle bir araya getirip kültürlerarası yaşantılar kazanmalarını da sağlamıştır. Çalışma sonucunda uyguladığı içerik ve kurduğu ortaklığın öğretmen adaylarına, çok kültürlü sınıflarda nasıl öğretim yapabilecekleri konusunda ilham verdiğini ifade etmiştir.

Maasum, Maarof ve Ali (2014) çalışmalarında çokkültürlü yeterlikleri geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitimin etkililiğini test etmişlerdir. Deneysel nitelik taşıyan

çalışmaya 128 ilkokul öğretmeni katılmış ve onlara öz farkındalık, Malezyan kültürüne yönelik farkındalık ve öğretim stratejileri konularında etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan eğitimin öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık ve yeterlikleri üzerinde pozitif bir etki yarattığı vurgulanmıştır.

Salmona, Partlo, Kaczynski ve Leonard (2015) yaptıkları çalışmada yaşantısal öğrenmenin kültürel yeterlik becerileri üzerindeki etkisini ele almışlardır. Bu kapsamda uluslararası bir işbirliği sağlayıp Amerika'daki bir üniversitede eğitim alan bir grup öğrenciyi beş hafta süreyle Avustralya'ya göndermişlerdir. Öğretmen adaylarının buradaki yaşantıları ve gözlemlerinden yola çıkan araştırmacılar, yaşantısal öğrenme sürecinin anlaşılmasının öğretmen eğitimi programlarındaki gelişmeleri güçlendireceğini ve uluslararası ortaklıkları artıracığını belirtmişlerdir.

Strickland (2018) çok kültürlü yeterlilik ve tutumlar üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 209 öğretmenle çalışmıştır. Çalışma sonucunda mesleki kıdem, farklılık konusundaki yaşantılar ve mesleki gelişim fırsatlarının çok kültürlü yeterlik ile çok kültürlü tutumları etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır.

Tawanda (2017) ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim yeterliğini etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. 106 öğretmenin katıldığı çalışmada veriler, kültüre duyarlı öğretim öz yeterlik ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda hizmet içi ve öncesi dönemde bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Ukpokodu (2011) araştırmasında öğretmen yetiştirme programlarını kültürel yeterlik açısından incelemiştir. Bu programlarda öğretmen adaylarının kültürel yeterliklerini geliştirmek için neler yapıldığını, hangi strateji ve yaklaşımların kullanıldığını ve bunlardan hangilerinin işe yaradığını kendi uygulamalarından hareketle değerlendirmiş ve öğretmen eğitimi açısından önemli önerilerde bulunmuştur.

Wiseman ve Fox (2010) çalışmalarında öğretmen araştırmasının kültürel yeterliklerin gelişimini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu bağlamda on haftalık bir içerik hazırlamış ve bu içeriği 34 öğretmen üzerinde test etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen araştırmasının kültürel yeterliklerin gelişiminde destekleyici bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamışlardır.

#### **2.8.4 Farklılıklara Saygı Kavramıyla İlgili Çalışmalar**

Bu başlık altında farklılıklara saygı ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

##### ***2.8.4.1 Farklılıklara Saygıyla İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar***

Çatlak ve Yiğit (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygı değeri kazandırmada storyline yönteminin etkisini incelemişlerdir. Deneysel desende hazırlanan çalışmaya değerler eğitimi dersini alan 20 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubunda dersler storyline yöntemiyle işlenmiş kontrol grubunda ise farklı uygulamalara yer verilmiştir. Çalışma sonucunda storyline yöntemiyle yapılan öğretimin öğretmen adaylarına farklılıklara saygı değerini ve empati becerisini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ekmişoğlu (2007) yüksek lisans tez çalışmasında farklılıklara saygı kavramıyla ilgili erken çocukluk döneminde kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvuran araştırmacı, bu görüşlerden yola çıkarak bir madde havuzu oluşturmuş ve oluşturduğu maddeleri 122 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde test etmiştir. Çalışma sonucunda 3-6 yaş aralığındaki çocukların farklılıklara saygı düzeylerini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek alana kazandırmıştır.

Eren (2015) yüksek lisans tez çalışmasında öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende hazırlanan çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında öğrenim gören 52 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin çocukların farklılıklara saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Güven (2012) karma yöntem kullanarak hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve farklılıklara saygı kavramını nasıl algıladıklarını metaforlar yardımıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda 574 sınıf öğretmeni adayından veri toplayan araştırmacı, topladığı verileri nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanarak analiz etmiş ve yaptığı analizler sonucunda farklılıklara saygı ile özerklik arasında



pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ve kadın öğretmen adaylarının farklılıklara bakış açılarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Karafil ve Olur (2018) tarama modelinde hazırladıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerini incelemişlerdir. Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 242 öğrencinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kozikoğlu (2017) demokratik eğilimler ile farklılıklara saygı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla öğretmen adayları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı sınıf ve anabilim dallarında öğrenim gören 316 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ile demokratik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek bazlı yapılan değerlendirmelerde cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerini etkilemezken farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür.

Pekdoğan (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 13 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştiren araştırmacı, topladığı verileri betimsel ve içerik analizi yoluyla analiz etmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı amaçladıkları, yöntem olarak daha çok drama ve oyun yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı konusuna daha fazla yer verilmesi ve aile katılım çalışmalarının güçlendirilmesi gerektiği konusunda görüş birliğinde oldukları belirlenmiştir.

Sarıçam, Bulut ve Duran (2015) araştırmalarında çokkültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 3 farklı üniversitede eğitim alan 300 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda çok kültürlü kişiliğin alt boyutları ile farklılıklara saygı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve kültürel empatinin farklılıklara saygının en önemli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sarıçam, Kaya ve Yetim (2016) demokratik eğilim, intikam ve farklılıklara saygı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 410 öğretmen adayından veri toplamışlardır. Verilerin nicel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirildiği çalışma sonucunda intikam ile demokratik eğilim ve farklılıklara saygı arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu rapor edilmiştir.

Öksüz, Güven, Baba ve Kartal (2015) ilkokul öğrencilerinin farklılıklara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada resimlerden faydalanmışlardır. Bu doğrultuda 107 ilkokul öğrencisinden çiz-anlat tekniğiyle veri toplayan araştırmacılar topladıkları verileri betimsel yolla analiz etmiş ve yaptıkları analiz sonucunda öğrencilerin farklılıklara ilişkin algılarının 32 farklı kategori ve 8 tema altında toplandığını ortaya koymuşlardır.

Topcubaşı (2015) farklılıklara saygı eğitiminin ilkokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma 39'u deney 40'ı kontrol grubunda olmak üzere toplam 79 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 14 hafta süren uygulamalar sonucunda hazırlanan eğitimin ilkokul öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Farklılıklara saygı eğitimi hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği bir diğer çalışma ise Üner'e (2011) aittir. Üner, yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim programına alınan farklılıklara saygı konusunun nasıl uygulandığını, çocukların hangi kazanımları edindiklerini ve öğretmenlerin süreç içerisinde ne gibi problemler yaşadıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda farklı okullarda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve elde ettiği verileri içerik analizi kullanarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, farklılıklara saygı eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği, önyargılarını kırmalarına, kendilerini tanıyıp empati kurmalarına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmalarına yardımcı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca eğitimin birkaç kazanım ve sayılı etkinlikten oluşmasının uygulama sürecinde sıkıntılar yaşamalarına sebep olduğu vurgulanmıştır.

#### ***2.8.4.2 Farklılıklara Saygıyla İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar***

Caspe, Sprachman, Burnett ve Aikens (2008) yaptıkları çalışmada farklılıklara saygı ile ilgili erken çocukluk döneminde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada farklı etnik ve kültürel gruplardan gelen ailelerle odak grup görüşmeleri, ikinci aşamada odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan anketle ilgili bireysel görüşmeler, üçüncü aşamada ise anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda kültürel deneyimlerin önemine vurgu yapılarak ebeveyn beklentileri dile getirilmiştir.

Castro (2010) araştırmasında 1985 ile 2007 yılları arasında yapılan ve öğretmen adaylarının kültürel farklılığa ilişkin görüşlerini ele alan çalışmaları incelemiştir. Toplamda 55 çalışmanın değerlendirildiği araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının özellikle son yıllarda kültürel farklılıklarla ilgili daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

#### **2.8.5 Genel Değerlendirme**

Bu çalışmada çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültüre duyarlı öğretim, kültürel yeterlik ve farklılıklara saygı kavramlarını içerecek şekilde geniş bir literatür taraması yapılmış ve aşağıda bu taramayı özetleyici nitelikte bir tabloya (Tablo 2) yer verilmiştir.

Tablo 2: Literatür Özeti

Konu	Tür	Araştırma Modeli	Çalışma Grubu	f
Çokkültürlü Eğitim	Türkiye	Nitel [Tarama (15), Ölçek Geliştirme (1)]	Öğrenci (1), öğretmen adayı (6), öğretmen (6), okul müdürü (1), akademisyen (1)	16
		Nitel [Fenomonoloji (8), Durum Çalışması (1), Derleme ve Doküman İnceleme (5)]	Öğrenci (2), öğretmen adayı (4), öğretmen (4), akademisyen (1) döküman (5), okul müdürü (1), müdür yardımcısı (1)	13
		Karma	Öğretmen adayı (1), öğretmen (1)	3
	Yurtdışı	Nitel [Tarama (3), deneysel (1)]	Öğretmen adayı (4)	4
		Nitel	Öğretmen (1)	1
		Karma	Öğretmen adayı (2)	2
Kültüre Duyarlı Öğretim	Türkiye	Nitel [Ölçek geliştirme (1)]	Öğretmen adayı (1)	1
		Nitel [Fenomonoloji (1)]	Öğretmen (1)	1
		Karma	Öğretmen (1)	1
	Yurtdışı	Nitel [Tarama (4)]	Öğretmen adayı (1), öğretmen (3)	4

		Nitel [Durum çalışması (1)]	Öğretmen (1)	1
		Karma	Öğretmen adayı (2), öğretim elemanı (1), okul müdürü (1), öğretmen (1)	3
		Nicel [Tarama (3), Ölçek geliştirme (1)]	Üniversite öğrencisi (2), öğretmen adayı (1), öğretmen (1)	4
Kültürel Yeterlik	Türkiye	Nitel	-	-
		Karma	-	-
Farklılıklara Saygı		Nicel [Tarama (2), deneysel (3)]	Öğretmen Adayı (3), öğretmen (2)	5
	Yurtdışı	Nitel [Fenomonoloji (1), Doküman inceleme (1)]	Öğretmen (1), doküman (1)	2
		Karma	Öğretmen adayı (1), öğretim elemanı (1)	1
Farklılıklara Saygı	Türkiye	Nicel [Tarama (4), deneysel (3), ölçek geliştirme (1)]	Çocuklar (2), ilkokul öğrencisi (1), öğretmen adayı (4), üniversite öğrencisi (1)	8
		Nitel [Fenomonoloji (3)]	İlkokul öğrencisi (1), öğretmen (2)	3
		Karma	Öğretmen adayı (1)	1

---

	Nicel	-	-
Yurtdışı	Nitel	Doküman (1)	1
	Karma	Aileler (1), çocuklar (1)	1

---

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere Türkiye'de yapılmış çalışmaların çoğunlukla çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili tutum ve algıları belirlemeye odaklandığı, kültüre duyarlı öğretim ve kültürel yeterlikle ilgili az sayıda çalışma yapıldığı ve deneysel çalışma sayısının ise son derece sınırlı olduğu görülmüştür. Buna karşın yurtdışında yapılan çalışmalarda kültüre duyarlı öğretim ile öğretmen yeterlikleri konuları son derece popüler olmakla birlikte bu konularda hazırlanan deneysel çalışma sayısının Türkiye'dekilere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada mevcut araştırmanın i) ele alınan problem, ii) araştırma konusu ve iii) kullanılan yöntem (deneysel çalışma) itibarıyla Türkiye'de yapılmış çalışmalardan farklılaştığı ve bu yönüyle de ilgili literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma yürütülürken Şekil 1’de belrtilen işlem basamakları dikkate alınmıştır.







Şekil 1: Araştırma Süreci

### 3.1 Araştırma Modeli

Bir araştırmanın tasarlanması ve yapılandırılması, araştırma sorusu ve amacı gibi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler içerisinde belki de en önemlisi araştırmacının benimsediği dünya görüşü ya da başka bir deyişle epistemolojik duruşudur (Avison, Lau, Myers ve Nielsen, 1999). Araştırmaya yön veren inançlar ya da varsayımlar olarak tanımlayabileceğimiz bu duruş, benimsenen araştırma yaklaşımı ve stratejisini, kullanılan yöntemleri etkilemekte ve buna bağlı olarak araştırma sürecinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde pozitivism/pozitivism ötesi, konstruktivizm ve pragmatizm olmak üzere üç temel dünya görüşünden bahsedilir. Pozitivism ve pozitivism ötesi dünya görüşünü benimseyen araştırmacılar çoğunlukla nicel araştırma tasarımlarını tercih ederken, konstruktivist dünya görüşünü benimseyenler nitel, pragmatist anlayışı benimseyenler ise karma yöntem araştırmalarına yönelerek nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanırlar.

Amerika kökenli bir görüş olan pragmatizm, nicel ve nitel yaklaşımlardan herhangi birisinin bir diğerinden üstün olmadığını, her iki yaklaşımında güçlü yanları olduğu kadar zayıf taraflarının da bulunduğunu vurgulayarak üstünlük savaşına girmenin gereksiz olduğunu savunur. Nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanılamayacağını ifade eden dünya görüşlerini reddederek araştırmanın amacı ve sorularına odaklanmak gerektiğini vurgular ve bu şekilde çalışmanın araştırmacıyı doğru sonuçlara götüreceğini belirtir. Böyle bir anlayış ve epistemolojik duruşun sonucu olarak ortaya çıkan karma yöntem ise, araştırmacı veya araştırma ekibinin bir konu, durum ya da probleme ilişkin daha derin ve geniş anlama ve doğrulamalar/desteklemeler geliştirmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirilmesinden oluşan bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Yöntem bilimcilerin “üçüncü büyük araştırma yaklaşımı” olarak nitelendirdikleri bu yöntem, özellikle eğitim ve sosyal bilim araştırmalarında bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012).

Karma yöntem, nitel veya nicel yaklaşımların tek başlarına araştırma problemlerini açıklamakta yetersiz kalması üzerine ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda farklı yöntemler arasında sentez sağlanarak yöntemsel eksikliklerin giderilmesi ve bu sayede araştırma güvenilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacı veya araştırma ekibinin bütün resmi daha iyi görebilmesine, sayısal ve

sözel değerlerin birlikte kullanımı ile araştırma problemlerine daha iyi ve anlamlı açıklamalar getirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Nitekim Johnson ve Onwuegbuzie (2004) bu yöntemin güçlü yanlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- 1) Kelime, resim ve olaylar nicel verilere anlam katmak, onları daha anlamlı kılmak için kullanılabilir. Aynı şekilde nicel veriler de kelime, resim ve olaylara açıklık getirmek için tercih edilebilir.
- 2) Karma yöntem, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmada kullanışlı bir yoldur.
- 3) Geniş çaplı ve karmaşık araştırma sorularına yanıt bulmak için uygun bir yöntemdir.
- 4) Sadece nicel ya da nitel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmada fark edilemeyen, gözden kaçabilecek farklı görüş ve anlayışları açığa çıkarır.
- 5) Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı, teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin, doğru ve anlamlı bilgiler üretilmesini sağlar.
- 6) Bulguların yakınlığı ve doğruluğu değerlendirilerek araştırma sonuçları açısından güçlü deliller sunabilir.
- 7) Araştırmacının bu yaklaşımda tek bir yöntemle sınırlanmaması araştırma sorularını daha geniş ve eksiksiz bir biçimde cevaplayabilmesine imkân tanır.
- 8) Araştırmacı, aynı çalışma içerisinde kullandığı bir yöntemin zayıf yönlerini kapatmak için diğer yöntemin güçlü taraflarını kullanabilir.

Bu bilgiler ışığında karma yöntemin kullanım amaçları şu şekilde özetlenebilir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014):

- 1) Çeşitleme ve tamamlayıcılık: Karma yöntem, kullanım sırası fark etmeksizin aynı çalışma kapsamında nitel ve nicel yöntemler kullanılarak toplanan verileri doğrulamak ve geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

- 2) Başlatma, geliştirme ve genişletme: Karma yöntem, aynı çalışma kapsamında nitel ve nicel yöntemler kullanılarak toplanan veri ve elde edilen sonuçlardan hareketle yeni araştırma soruları oluşturmak amacıyla kullanılabilir

Mevcut çalışmada ise karma yöntem iki sebepten ötürü tercih edilmiştir. Bu sebeplerden ilki, “geliştirme, uygulama ve değerlendirme” niteliği taşıyan bu araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için tek başına nitel veya nicel yöntemler kullanmanın “büyük resmi” görmemizi sağlayan bütüncül bakış açısını sunamayacağı düşüncesidir. Diğeri ise, araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan farklılıklara saygı ile kültüre duyarlı öğretimin hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmasıdır.

Literatürde harmanlanmış araştırma (blended research) (Thomas, 2003), bütünleştirilmiş araştırma (integrative research) (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004), çoklu yöntem araştırması (multimethod research) (Hunter ve Brewer, 2003) veya çeşitlendirilmiş çalışmalar (triangulated studies) (Sandelowski, 2003) olarak da görebileceğimiz karma yöntem araştırmaları, daha önce de ifade ettiğimiz gibi araştırma problemlerine daha iyi yanıt verebilmek amacıyla farklı yöntemlerin (nitel ve nicel) birlikte kullanılmasını içeren araştırmalardır. Bu araştırmalarda veriler, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin kimi zaman birlikte (eş zamanlı) kimi zamansa öncelik sonralık ilişkisine dikkat edilerek uygulanmasıyla elde edilir. Creswell ve Clark (2014) bu sıralamanın aynı zamanda kullanılacak deseni belirlemede de son derece etkili olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre karma yöntem çalışmalarında desen seçerken 4 önemli faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bu faktörler, *aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, aşamaların ilişkisel önceliği, zamanlaması ve aşamaları birleştirmedir*. Aşağıda her bir faktör ile ne anlatılmak istendiği kısaca belirtilmiştir:

- 1) Aşamalar Arasındaki Etkileşim Seviyesi: Etkileşim seviyesi, iki aşama arasındaki etkileşimin düzeyini, aşamaların hangi ölçüde birbirinden bağımsız ya da birbiriyle etkileşimde olduğunu ortaya koyar. İlişkinin bağımsızlığı, araştırma sorularından verilerin analizine kadar tüm aşamaların birbirinden ayrı tutulmasını gerektirir. Birleştirme işlemi sadece verilerin yorumlanması aşamasında gerçekleştirilir. İlişkinin etkileşimli olma durumunda ise, aşamalar arasında doğrudan bir etkileşim olduğu varsayılır ve veriler, bu etkileşimden hareketle araştırmanın herhangi bir safhasında birleştirilebilir.

- 2) Araştırmanın İlişkisel Önceliği: Bir diğer faktör olan ilişkisel öncelikte ise aşamaların göreceli olarak önemi söz konusudur. Bu doğrultuda aynı çalışma içerisinde her iki yönetime eşit derecede öncelik verilebileceği gibi birinin diğerinden daha öncelikli olduğu durumlarla da karşılaşılabilir.
- 3) Araştırmanın Zamanlaması: Zamanlama, nitel ve nicel aşamalar arasında zamana bağlı ortaya çıkan ilişkiyi ifade eder. Bu faktörü temel alan karma yöntem çalışmalarında araştırma deseni eş zamanlı, sıralı veya çok aşamalı olabilir.
- 4) Aşamaları Birleştirme: Birleştirme, desen seçimini belirleyen son faktör olup aynı çalışma içerisinde nitel ve nicel aşamalarının belirgin bir şekilde ilişkilendirilmesi anlamına gelir. Bu işlem, yorumlama aşamasında yapılabileceği gibi veri toplama, çözümlene ve desen aşamasında da gerçekleştirilebilir.

Araştırmacının uygun deseni seçerek inandırıcı ve güçlü bir çalışma ortaya koyabilmesi, yukarıda belirtilen faktörlere ilişkin kararlarına bağlıdır. Literatürde bu faktörleri dikkate alarak oluşturulmuş çok sayıda sınıflamadan söz edilebilir. Bu araştırmada ise eğitsel çalışmalarda daha çok kullanılması sebebiyle Creswell ve Clark (2014)'ın geliştirdiği sınıflama temel alınmıştır. Bu sınıflamaya göre karma yöntem araştırmalarında kullanılacak desenler, yakınsayan paralel, ardışık sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı desen olmak üzere altı farklı grupta ele alınmaktadır. *Yakınsayan paralel desende* araştırmacı konunun daha detaylı ve eksiksiz ele alınabilmesi için eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel veriler toplayabilir. Pragmatizmden beslenen bu desende bir yöntemin diğerinden üstünlüğü ya da önceliği söz konusu değildir. Veriler birbirinden ayrı (bağımsız) toplanıp analiz edilir. Birleştirme işlemi ise son aşamaya yani yorumlama aşamasına bırakılır.

*Açımlayıcı sıralı desende* araştırmacı nicel sonuçları açıklayabilmek için veri toplama yöntemlerini belli bir sıra ve önceliğe dikkat ederek kullanır. Post-pozitivist anlayışın baskın olduğu bu desende önce nicel veriler toplanır, daha sonra nicel verileri daha iyi ve detaylı açıklayabilmek için nitel verilerin yardımına ihtiyaç duyulur. *Keşfedici sıralı desende* araştırmacı veri toplama yöntemlerini, bu kez nitel bulguları açıklayabilmek için belli bir sıra ve önceliğe dikkat ederek kullanır. Yapılandırmacı

anlayışın baskın olduğu bu desende önce nitel veriler toplanır ve analiz edilir, ardından nitel bulguları sınamak için nicel veriler toplanarak süreç sonlandırılır. *İç içe desende* araştırmacı farklı türdeki araştırma sorularını yanıtlayabilmek için geleneksel veri toplama yöntemlerini aynı çalışma içerisinde eş zamanlı ya da sıralı olarak kullanabilir. Bu desende bir veri kümesi, destekleyici ve tamamlayıcı olması amacıyla daha büyük bir veri seti ya da desenin içerisine gömülür. Gömülü desen olarak da ifade edilen bu desenin en yaygın örnekleri müdahale çalışmaları ile ölçme aracı geliştirme ve geçerli hale getirme çalışmalarıdır.

*Dönüştürücü desende* araştırmacı veri toplama yöntemlerini yeteri kadar ele alınmamış toplulukların ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla eş zamanlı veya sıralı olarak kullanır. Dönüştürücü dünya görüşünün hakim olduğu bu desende araştırmacının sahip olduğu kuramsal bakış tüm süreçlerde kendini gösterir. *Çok aşamalı desen*, temel desenlerin ötesine geçen bir yöntem olup veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanabilir. Büyük ölçekli program geliştirme çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bu desende verilerin toplanma sırası ve önceliği benimsenen felsefi anlayışı etkilemektedir. Şayet veriler eş zamanlı toplanacaksa araştırma genelinde pragmatist anlayış, önce nitel sonra nicel toplanacaksa yapılandırmacı, tam tersi bir işlem uygulanacaksa da post-pozitivist anlayış hakim olacaktır. Kültürel yeterlik eğitiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ise nicel yaklaşımın baskın olduğu iç içe karma desen temel alınmıştır.

### **3.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutu**

Araştırmanın nicel boyutunda öntest-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Deneysel araştırmalar, belli bir değişkeni doğrudan etkilemeye çalışan ve doğru uygulandığında neden-sonuç ilişkilerini en iyi şekilde ortaya koyan en güçlü araştırma yöntemlerinden biridir. Ayrıca araştırmacılara bağımsız değişkeni manipüle edebilme olanağı sunması, onu diğer tüm araştırma yöntemlerinden farklı ve ayrı kılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlgili literatürde deneysel araştırma kapsamında değerlendirilen üç farklı desenden söz edilir. Bu desenler, gerçek deneysel desen, yarı deneysel desen ve zayıf deneysel desendir (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Zayıf deneysel desen, araştırma sonuçlarına etki edebilecek dış değişkenler kontrol altına alınmadığı için iç geçerliği düşük olan bir araştırma desendir. Bu desen altında

tek gruplu öntest-son test model, statik grup karşılaştırmalı model ve statik grup ön test-son test model olmak üzere üç farklı deneysel modele yer verilir. Yarı deneysel desen, zayıf desende olduğu gibi iç geçerliğin düşük olduğu bir diğer araştırma desendir. Seçkisiz atamanın yapılmadığı bu desende deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm katılımcıların mümkün olduğunca benzer özellikler taşımasına dikkat edilir. Gerçek deneysel desen ise, seçkisiz atamayı ön plana alan ve bu sayede iç geçerliğin yüksek olduğu araştırma desendir. Bu desen, eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmakta olup ön test-son test kontrol gruplu model ile solomon dört gruplu model en bilinen örnekleridir. Bu çalışmada ise ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Tablo 3’de araştırmanın nicel boyutunda kullanılan desene ait simgesel görünümüne yer verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar		Öntest	İşlem	Sontest
D	M <sub>R</sub>	O <sub>1</sub>	X <sub>KYE</sub>	O <sub>3</sub>
K	M <sub>R</sub>	O <sub>2</sub>	-	O <sub>4</sub>

D: Kültürel yeterlik eğitiminin uygulandığı deney grubunu, K: Herhangi bir eğitimin uygulanmadığı kontrol grubunu, M<sub>R</sub>: Deneklerin eşleştirilmiş ve gruplara seçkisiz atandığını, O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>: Deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerini X<sub>KYE</sub>: Deney grubuna uygulanan kültürel yeterlik eğitimini, O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub>: Deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerini ifade etmektedir.

### 3.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel bölümünde fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Literatürde olgubilim adıyla da görebileceğimiz fenomenolojik yöntem, insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne anladıklarını ve yaşantılarının neler olduğunu doğru ya da yanlış şekilde bir değerlendirme yapmaksızın özgürce dile getirmelerine imkân sağlayan nitel bir araştırma modelidir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Bu model aracılığıyla insanların kendilerini daha rahat ve özgürce ifade etmeleri sağlandığı gibi bir kavrama ilişkin farklı tanımlama ve kavramsallaştırmaları da görerek farklı bakış açıları ve anlayışlar geliştirmelerine de

yardımcı olunmaktadır (Çepni, 2007). Nitekim mevcut araştırmada deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kültür ve kültüre duyarlı öğretim ile uygulanan eğitime ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmek istendiğinden bu yaklaşım kullanılmıştır.

### **3.2 Çalışma Grubu**

Gerek tek metotlu gerekse çok metotlu ampirik çalışmalarda araştırma verisi, benimsenen yaklaşıma uygun stratejiler kullanılarak seçilmiş alt gruplardan toplanır. Alt gruplar araştırma amacına uygun olarak doğru bir şekilde seçildiği veya oluşturulduğu zaman elde edilen sonuçların benzer gruplar için olan anlamlılığı artar. Ancak aksi bir durum olduğunda yani alt grupları oluşturan bireyler doğru seçilmediğinde araştırma sonuçlarına şüpheyle bakılır. Bu sebeple kullanılan metot ya da benimsenen yaklaşım ne olursa olsun alt grupların doğru şekilde belirlenmesi araştırmanın güvenilirliği, geçerliği ve elde edilen sonuçların anlamlılığı açısından büyük önem taşır (Mertkan, 2015).

Örneklem seçimi veya çalışma grubunun oluşturulması, karma araştırma tasarımının en önemli aşamalarından biridir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2007). Amaç genellemenin yanı sıra derinlemesine inceleme yapmaksa karma örnekleme yöntemlerini kullanmak akıllıca bir tercih olacaktır. Ancak karma örnekleme yöntemlerini bilmek ve kullanmak, en temelde nicel araştırmalar ile özdeşleştirilen olasılık temelli örnekleme ile nitel araştırmalarla özdeşleştirilen amaçlı örnekleme yöntemlerini bilmeyi gerektirir. Bilindiği üzere karma çalışmalarda veri çoğu zaman tek bir örneklemden toplanmaz, çalışmanın amacına bağlı olarak birden fazla örneklemden de toplanabilir. Bu gibi durumlarda çalışılacak grubu, alt grupları ve büyüklüklerini belirleme, araştırma sürecinde etkili veya baskın olan araştırma yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilir. Şayet araştırmacı tek bir örneklem üzerinde çalışıyor ve bu örneklemden hem nitel hem de nicel veriler toplamak istiyorsa araştırma sürecinde kullanılan yaklaşımın baskınlığına göre olasılıklı veya amaçlı örnekleme yöntemlerinden birini tercih edebilir. Buna karşın birden fazla örneklem üzerinde çalışıyorsa her iki örnekleme yöntemini birlikte eş zamanlı veya sıralı olarak kullanabilir. Karma yönteme örnek teşkil eden bu araştırmada da iki farklı gruba çalışılmıştır. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme



yöntemi, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin verilerin seçilip olay, olgu ve durumların derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme ise, araştırmacının önceden belirlediği kriterleri karşılayan tüm durumları çalışmasını gerektirir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında belirlenen ölçüt, öğretmen adaylarının gözlem amacıyla gittikleri uygulama okullarında farklı kültürlerden öğrencilerin bulunup bulunmama durumudur. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda 33'ü deney 33'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 66 sınıf öğretmeni adayı (üçüncü sınıf öğrencisi) ile çalışılmış ve Tablo 4'de bu kişilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmanın Nicel Boyutunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		Deney		Kontrol	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	20	60,61	21	63,64
	Erkek	13	39,39	12	36,36
Memleket	Karadeniz	25	75,76	25	75,76
	Marmara	1	3,03	2	6,06
	Ege	2	6,06	1	3,03
	İç Anadolu	4	12,12	3	9,09
	Doğu Anadolu	1	3,03	-	-
	Akdeniz	-	-	2	6,06
	Güneydoğu Anadolu	-	-	-	-
Toplam		33	100,00	33	100,00

Nitel verilerin toplandığı katılımcılar ise deney grubunda yer alan öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla

seçilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının farklı memleket, cinsiyet ve uygulama okullarında gözlem yapıyor olmalarına dikkat edilmiş ve bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda deney grubunda yer alan 17 öğretmen adayıyla gönüllülük ilkesi esas alınarak uygulanan eğitimin etkililiği hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine Tablo 5’de yer verilmiştir:

Tablo 5: Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Memleket		Cinsiyet	Yaş	Memleket
Ö <sub>1</sub>	Kadın	21	Amasya	Ö <sub>10</sub>	Erkek	22	Artvin
Ö <sub>2</sub>	Kadın	21	Samsun	Ö <sub>11</sub>	Kadın	30	Muğla
Ö <sub>3</sub>	Kadın	20	Sinop	Ö <sub>12</sub>	Erkek	25	İzmir
Ö <sub>4</sub>	Erkek	22	Gümüşhane	Ö <sub>13</sub>	Kadın	21	İstanbul
Ö <sub>5</sub>	Kadın	20	Sinop	Ö <sub>14</sub>	Erkek	21	Amasya
Ö <sub>6</sub>	Kadın	21	Ordu	Ö <sub>15</sub>	Kadın	21	Erzurum
Ö <sub>7</sub>	Kadın	21	Kayseri	Ö <sub>16</sub>	Erkek	20	Samsun
Ö <sub>8</sub>	Kadın	20	Giresun	Ö <sub>17</sub>	Erkek	21	Sivas
Ö <sub>9</sub>	Kadın	21	Artvin				

Çalışma gruplarının büyüklüğüne karar verilirken ise Onwuegbuzie ve Collins (2007)’in nitel ve nicel araştırmalar için tavsiye ettikleri minimum örneklem büyüklükleri dikkate alınmıştır ve Tablo 6’da bu değerlere yer verilmiştir:

Tablo 6: Nitel ve Nicel Araştırmalar İçin Tavsiye Edilen Minimum Örneklem Büyüklükleri

Araştırma Deseni/Metodu	Önerilen Minimum Örneklem Büyüklüğü
Korelasyonel	Tek kuyruklu hipotezler için 64, çift kuyruklu hipotezler için 82 katılımcı
Nedensel-Karşılaştırmalı	Tek kuyruklu hipotezler için grup başına 51, çift kuyruklu hipotezler için 64 katılımcı
Deneyssel	Tek kuyruklu hipotezler için grup başına 21 katılımcı
Durum Çalışması	3-5 katılımcı
Fenomenolojik	$6 \leq x \leq 10$ görüşme
Gömülü Teori	15-20
Etnografi	Tek kültürel grup
Ekolojik	100-200 gözlem ünitesi
Odak Grup	6-12 katılımcı

Bu tabloya göre deneysel araştırmalarda en az 21, fenomenolojik araştırmalarda ise en az 6 katılımcı ile çalışılmalıdır. Nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı bu araştırmada ise deneysel boyutta toplam 67, fenomenolojik boyutta ise 17 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Bu noktada çalışma gruplarında yer alan öğretmen adayı sayısının tavsiye edilen değerlerin oldukça üstünde olduğu söylenebilir.

### 3.2.1 Pilot Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan tüm materyal, test ve dökümanların asıl uygulama öncesinde pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 10 öğretmen adayından (dördüncü sınıf öğrencisi) oluşmaktadır.

### 3.2.2 Asıl Çalışma Grubu

Araştırmanın asıl çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 33'ü deney, 34'ü kontrol grubunda yer alan 67 öğretmen adayından (üçüncü sınıf öğrencisi) oluşmaktadır.

#### 3.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubunu oluşturmak amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerine (N=118) Kişisel Bilgi Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara yaş, cinsiyet, memleket gibi demografik bilgilerin istendiği soruların yanı sıra uygulama okullarında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunup bulunmadığı ve daha önce çokkültürlü eğitim, kültürel yeterlik ya da kültüre duyarlı eğitim/öğretim ile ilgili herhangi bir ders, eğitim ya da seminer alıp almadıkları sorulmuştur. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda 40 öğretmen adayı uygulama okullarında kültürel açıdan farklı öğrenciler bulunmadığı gerekçesiyle çalışma dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 78 öğretmen adayı ise ölçeklerden aldıkları puanlara göre eşleştirilip denek çiftleri oluşturulmuştur. Denek çiftleri oluşturmadaki amaç, grupların denkliliğini artırmaktır. Daha sonra bu kişiler, çalışmanın amacı, içeriği ve kuralları hakkında bilgilendirilmek üzere ön görüşmeye çağırılmıştır. Ön görüşme, öğretmen adayları ve araştırmacının ortak belirlediği bir gün ve saatte Eğitim Fakültesi seminer salonunda gerçekleştirilmiştir.

Ön görüşmede öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, içeriği ve önemi hakkında 20 dakikalık bir sunu yapıldıktan sonra çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. 5 öğretmen adayı programlarının yoğunluğunu gerekçe gösterip eğitime katılamayacaklarını belirtmiş ve eşleriyle birlikte çalışma dışı bırakılmışlardır. Geriye kalan 68 öğretmen adayı ise seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubuna atanarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Başlangıçta çalışmaya 68 öğretmen adayı dahil edilmiştir ancak deney grubunda yer alan 1 kişi ailevi sebeplerden ötürü eğitimi yarıda bıraktığından kontrol grubundaki eşiyile birlikte çalışma dışı bırakılmış ve son durumda 66 öğretmen adayı ile çalışılmış ve istatistiki işlemler de bu sayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra grupların ön test puanları açısından denklığı incelenmiş ve bu amaçla ilk olarak ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik incelemesi yapılırken ön test puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık katsayıları ile normallik değerleri incelenmiştir. Grup büyüklüğü 50'nin altında olduğundan normallik incelemesinde Shapiro-Wilk değerine bakılmıştır. Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının ön test uygulaması sonucunda ölçeklerden aldıkları puanlara ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Veri Toplama Araçlarının Ön Test Uygulamasından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	ÇK	BK	S-W
FSÖ	Deney	33	127,33	8,34	0,410	-0,376	0,160
	Kontrol	33	128,09	8,07	0,226	-0,491	0,635
SFÖYÖ	Deney	33	37,36	4,97	0,264	0,280	0,372
	Kontrol	33	37,78	4,40	0,318	0,192	0,797

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test uygulamalarından aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir,  $S-W_{(df)}=0,160$ ,  $S-W_{(ds)}=0,372$ ,  $S-W_{(kf)}=0,635$ ,  $S-W_{(ks)}=0,797$ ,  $p>.05$ . Bu sebeple grupların denklığı karşılaştırılırken bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Veri Toplama Araçlarının Ön Test Uygulamasından Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
FSÖ	Deney	33	127,33	8,34	64	-0,376	0,708
	Kontrol	33	128,09	8,07			

SFÖYÖ	Deney	33	37,36	4,97	64	-0,365	0,717
	Kontrol	33	37,78	4,40			

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının FSÖ ve SFÖYÖ’nden almış oldukları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t_{(64)}=-0,376$  ve  $t_{(64)}=-0,365$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki başlık altında incelenmektedir:

#### 1) Nicel Veri Toplama Araçları

##### 1.1) Kişisel Bilgi Formu

##### 1.2) Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ)

##### 1.3) Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (SFÖYÖ)

#### 2) Nitel Veri Toplama Araçları

##### 2.1) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

##### 2.2) Zihin Haritaları

### 3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma kapsamında kullanılan nicel veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda, katılımcılardan yaş, cinsiyet, doğduğu şehir, anne-baba eğitim durumu, uygulama okullarında kültürel açıdan farklı öğrencilerin bulunup bulunmaması gibi birtakım bilgilerin istendiği sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formundan uygulama öncesinde katılımcıların belirlenmesi aşamasında faydalanılmıştır.

### **3.3.1.2 Farklılıklara Saygı Ölçeği**

Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ), üniversite öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerini belirlemek amacıyla Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilmiştir. Olumsuz ifadelerin yer almadığı ölçekte, 30 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Alt boyutların “bilgiye dayalı farklılıklar, sosyal kategori farklılıkları ve değer farklılıkları” olarak ifade edildiği ölçeğin derecelendirmesi ise 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150’dir. FSÖ’nün geçerlik güvenirlik çalışmaları Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 623 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerine ait faktör yük değerleri .35 ile .90 arasında değişen değerler almış ve açıklanan varyans oranı da %59.249 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise RMSEA=0.07, CFI=0.97, GFI=0.78, AGFI=0.75, NNFI=0.97 ve NFI=0.96 olarak hesaplanmıştır. Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ)’nin güvenirlik analizleri kapsamında belirlenen madde toplam puan korelasyonları .30 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .94 olup, bu durum ölçeğin mevcut araştırmada kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 416 kişilik bir örneklem grubu üzerinde yeniden test edilmiş ve .725 olarak hesaplanmıştır. Farklılıklara saygı ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında eğitimin etkililiğini tespit etmek amacıyla faydalanılmıştır.

### **3.3.1.3 Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği**

Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik gösteren bir ortamda öğretim yapabilmek konusundaki öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Kitsantas (2012) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı ölçekte, bir öğretmenin sınıf içinde karşılaşabileceği durumları (dil, din, etnik köken, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum farklılığından kaynaklanan) içeren senaryo temelli 10 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu tarafından hazırlanmış ve ilk aşamada 14 senaryo geliştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu madde havuzu, farklı ırk ve etnik kökene mensup yedi öğretmen adayı üzerinde test

edilmiş ve yapılan analizler sonucunda dört maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan 10 maddenin geçerlik güvenirlik analizleri ise 417 (122 erkek ve 295 kadın) üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde test edilmiş ve bu doğrultuda yapılan analizlerde ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı, madde faktör yüklerinin .71 ile .82 arasında değiştiği ve ölçeğin Cronbach Alfa yardımıyla belirlenen iç tutarlılık katsayısının ise .91 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları ise 2016 yılında Gezer ve İlhan tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu olarak öğretmenleri seçen araştırmacılar, yaptıkları analizler sonucunda ölçeğin orijinal formuyla tutarlılık gösteren tek boyutlu bir yapıya ulaşmışlardır. Tablo 9’da ölçeğin her iki uygulama sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ile güvenirlik katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 9: Ölçeğin Orijinal Formu ile Türkçe Formlarına Ait Geçerlik Güvenirlik Değerleri

	Geçerlik (Faktör Yük Değerleri)										Güvenirlik
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Kitsantas (2012)	.80	.78	.79	.77	.81	.82	.74	.82	.75	.77	.91
Gezer ve İlhan (2016)	.59	.69	.58	.68	.60	.77	.60	.64	.65	.75	.85

Bu çalışmada ise ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri, orijinal formla paralellik gösterecek biçimde öğretmen adaylarından (N=377) oluşan bir örneklem grubu üzerinde test edilmiştir.

#### 3.3.1.3.1 Geçerlik

Geçerlik, en anlaşılabilir şekliyle bir ölçme aracının ölçmek istenen özelliği tam olarak yansıtmasıdır (Şencan, 2005). Literatürde kapsam, kriter, yapı ve görünüş geçerliği olmak üzere dört farklı geçerlik türünden söz edilmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Araştırmada Türk kültürüne uyarlanan Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’nin yapı geçerliği test edilmiş ve bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.



Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), farklı bir kültür veya örneklem grubu üzerinde geliştirilmiş bir ölçme aracının başka bir dil, kültür ya da örneklem grubuna uyarlanması uygulanması sürecinde kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir (Yılmaz ve Keser, 2015). Bu yöntem ile önsel bir bilgi ya da bir kurama dayalı olarak geliştirilen hipotetik bir modelin doğrulanma işlemi gerçekleştirilmektedir (Güngör, 2016). Araştırmada SFÖYÖ'nin yapı geçerliği, i) daha önceden belirlenmiş güçlü bir kuramsal yapıya sahip olduğu ve ii) bu kuramsal yapı farklı araştırmacılar tarafından test edildiği için açılımlayıcı faktör analizine (AFA) gerek duymaksızın doğrudan DFA ile test edilmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçlarına ise Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İndeks	Mükemmel	Uyum	Kabul Edilebilir	Araştırma Bulgusu	Sonuç
	Ölçütü		Uyum Ölçütü		
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$		$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1.99	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$		$.06 \leq RMSEA \leq .08$	0.05	Mükemmel
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$		$.00 \leq RMR \leq .05$	0.02	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$		$.06 \leq SRMR \leq .10$	0.04	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$		$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$		$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.97	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$		$.90 \leq NFI \leq .95$	0.96	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$		$.90 \leq IFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$		$.90 \leq GFI \leq .95$	0.96	Mükemmel
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$		$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.94	Mükemmel

DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $X^2/sd$  oranı 1.99 ( $X^2/sd=69.76/35$ ) olarak bulunmuştur. Literatürde bu oranın  $\leq 2$  olmasının “mükemmel uyuma” karşılık

geldiği belirtilmektedir (Kline, 2005). DFA yardımıyla hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: GFI=0.96, AGFI=0.94, RMSEA= 0.05, RMR=0.02, SRMR=0.04, CFI=0.98, NNFI=0.97, NFI=0.96, IFI=0.98, RFI=0.94. Bu uyum iyiliği indekslerinden hareketle faktör yapısının doğrulandığı ve ölçeğe ait yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Bununla birlikte modelde yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 11’de maddelerin DFA sonucunda hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değerleri, R<sup>2</sup> ve t değerleri sunulmuştur.

**Tablo 11: DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R<sup>2</sup> ve t Değerleri**

No	Standartlaştırılmış Faktör Yüğü	R <sup>2</sup>	t	P
S1	0.52	0.27	9.84	.000
S2	0.52	0.26	9.75	
S3	0.49	0.25	9.23	
S4	0.54	0.29	10.16	
S5	0.54	0.29	10.35	
S6	0.64	0.41	12.63	
S7	0.42	0.18	7.66	
S8	0.49	0.24	9.20	
S9	0.56	0.32	10.78	
S10	0.66	0.44	13.12	

Standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gözlenen değişkenlerle, ilgili olduğu gizil değişkenler arasındaki korelasyonu, bu değerlerin karesini alarak hesaplanan R<sup>2</sup> ise o maddenin ilgili faktöre olan katkısını göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Buna göre, Tablo 11’de verilen değerler incelendiğinde ölçeğe en çok katkı sağlayan değişkenin 10.madde olduğu söylenebilir.

### 3.3.1.3.2 Güvenirlik

Ölçeğin güvenirligi, madde toplam korelasyonları, %27'lik alt üst grup ortalamaları arasındaki fark ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları-1

No	$\bar{X}$	S	Madde	Alt %27	Üst %27	t	p		
			Toplam	(N=102)	(N=102)				
			Kor.	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
S1	3.49	0.63	0.44	3.05	0.55	3.87	0.56	-10.61	.000
S2	3.71	0.70	0.45	3.25	0.67	4.19	0.63	-10.40	.000
S3	3.88	0.78	0.44	3.32	0.72	4.41	0.72	-10.78	.000
S4	3.89	0.66	0.47	3.41	0.57	4.38	0.56	-12.24	.000
S5	3.84	0.74	0.48	3.34	0.68	4.42	0.55	-12.41	.000
S6	3.91	0.73	0.56	3.29	0.59	4.54	0.58	-15.27	.000
S7	3.90	0.74	0.37	3.45	0.71	4.38	0.63	-9.89	.000
S8	3.95	0.75	0.45	3.46	0.75	4.46	0.62	-10.32	.000
S9	3.76	0.82	0.50	3.12	0.68	4.43	0.65	-14.09	.000
S10	3.66	0.72	0.59	3.08	0.58	4.25	0.55	-14.77	.000

Tablo 12'den de anlaşılacağı üzere ölçek maddelerine ait madde toplam korelasyonları .37 ile .59 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamakta ve bu değerlerin pozitif ve 0.30'dan yüksek değerler alması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre, elde edilen katsayıların ilgili kriteri karşıladığı söylenebilir. Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin güvenirligi madde bazında değerlendirildikten sonra toplam puan bazında da incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 13: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları-2

	N	$\bar{X}$	S	Alt %27		Üst %27		t	p	$\alpha$
				$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
SFÖYÖ	377	37.98	4.36	32.77	2.30	43.33	2.33	-32.54	.00	.80

Tablo 13’de verilen sonuçlardan yola çıkıldığında Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’nin öğretmen adaylarıyla yürütülecek çalışmalarda da güvenle kullanılabilmesi söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada söz konusu ölçekten uygulanan eğitimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla faydalanılmış ve uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplamda iki kez kullanılmıştır.

### 3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.3.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, genellikle soru cevap şeklinde seyreden karşılıklı ve etkileşimli bir süreci ifade eder. Görüşme, bireyin herhangi bir konu, kavram ya da uygulamaya ilişkin görüş ve düşüncelerini daha rahat ve özgürce ifade etmesine imkân sağladığı gibi araştırmacının aynı konu hakkında göremediği noktaları fark etmesine, görebildikleri hakkında da alternatif açıklamalar geliştirmesine yardımcı olur. Literatürde görüşmeler, araştırmacının süreç içerisinde uyguladığı kontrole bağlı olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Standardize edilmiş görüşme olarak da bilinen yapılandırılmış görüşmede araştırmacının kontrolü son derece belirgindir. Sorular, soruların sırası ve cevap seçenekleri önceden belirlenmiştir. Araştırmacı bu yapılandırmayı esas alarak süreci yönetir, katılımcıların cevaplarından etkilenip süreçte değişikliğe gitmez. Bir diğer görüşme türü olan yapılandırılmamış görüşmede ise tam tersi bir akış izlenir. Bu görüşme türünde araştırmacı süreç içerisinde ne ile karşılaşacağını bilmediği için soruları önceden hazırlamaktan kaçınır. Süreci araştırma amacından uzaklaşmadan doğal akışına bırakır. Bu durum araştırmacıyı zaman konusunda dezavantajlı kılar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, her iki görüşme türüyle de benzerlikler taşır. Bu görüşme türünde yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi önceden belirlenmiş bir akış vardır. Araştırmacı süreci bu akışı temel alarak yönetir.

Görüşme öncesinde hangi temaları ele alacağına, neler soracağına ilişkin genel bir şablon çıkarır ve görüşme esnasında bu şablona sadık kalmaya çalışır. Ancak çoğu zaman katılımcı cevaplarına bağlı olarak sorularda değişikliğe de gidebilir. Bu durum yapılandırılmamış görüşmelerde olduğu gibi araştırmacıya belli bir kontrol dahilinde çalışma esnekliği sunar (Mertkan, 2015).

Mevcut araştırmada uygulanan eğitime ve bu eğitimin etkililiğine ilişkin daha derin ve çarpıcı bilgiler elde edilmek istendiğinden görüşme yöntemi tercih edilmiş ve bu kapsamda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken soruların kolay anlaşılabilir, açık, yönlendirmeden uzak ve belli bir sistematığe göre düzenlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan form ölçme değerlendirme ve eğitim bilimleri alanlarında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir.

### ***3.3.2.2 Zihin Haritaları***

Zihin haritalama, karmaşık kavramlara ilişkin bireysel ya da grup algılarının ve bilgilerinin keşfedilmesi amacıyla kullanılan bir teknik olup özellikle son yıllarda geleneksel nitel veri toplama araçlarının yerine kullanılmaktadır (Beckett, 2010). Ekici (2015)'ye göre zihin haritalama tıpkı çizimler gibi bireyin özgür düşünmesine olanak tanıyarak herhangi bir konuya ilişkin görüşlerini eleştirilme korkusu olmadan, hızlı bir biçimde ortaya çıkarmasına yardımcı olan güçlü bir tekniktir. Bu tekniğin bir ürünü olan zihin haritaları ise bireyin herhangi bir konu, kavram ya da durumla ilgili zihninde beliren imge, şekil ve ifadeleri birleştirerek oluşturduğu yaratıcı bir şablondur. Wheeldon ve Faubert (2009), bu şablonları kullanmanın insanlara bakış açılarını ve deneyimlerini yeni ve eşsiz bir yolla paylaşmaları için fırsat sunduğunu belirtmişlerdir.

Zihin haritalama, beynin her iki yarım küresini de aktif hale getirdiğinden yaratıcı düşünmenin gelişimini, buna bağlı olarak da öğrenme kabiliyetinin artmasını sağlar. Öğrenme eyleminin doğal bir akış içerisinde daha kolay ve eğlenceli gerçekleşmesine yardımcı olur (Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal, 2012). Öğrencilerin herhangi bir konu ya da kavrama ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespitinde kolaylık sağlar. Aynı zamanda kolay uygulanabilen, eğlenceli bir teknik oluşu hem uygulayana hem de uygulanana zaman açısından önemli bir avantaj kazandırır.

Literatürde zihin haritalarının hem veri toplama aracı hem de öğretim stratejisi olarak kullanıldığı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Abi-El-Mona ve Adb-El-Khalick, 2008; Adodo, 2013; Akıncı, 2015; Akınoğlu ve Yaşar, 2007; Aktaş, 2012; Bayık, 2016; Evrekli, 2010; Hasan, 2017; Jones, Ruff, Snyder, Petrich ve Koonce, 2012; Kahveci, 2004; Kara, 2014; Kartal, 2011; Kavak, 2016; Kültür, 2014, Pua, Li, Lui ve Cheng, 2015; Reima, 2009; Yaşar, 2006). Ancak söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunda zihin haritaları veri toplama aracı olarak değil alternatif bir öğretim stratejisi olarak kullanılmıştır. Zihin haritalarından mevcut araştırmada olduğu gibi veri toplama aracı olarak faydalandığı araştırma sayısının son derece sınırlı olduğu söylenebilir. Bu anlamda örnek teşkil edebilecek çalışmalar, Ekici (2015), Kartal, Öksüz, Öztürk ve Demir (2018) ile Özmen'e (2015) aittir. Özmen (2015) çalışmasında zihin haritalarını mülakat, anket, ölçek ya da metafor gibi veri toplama araçlarına alternatif oluşturduğu gerekçesiyle kullandığını ifade etmiştir. Bu araştırmada ise benzer bir gerekçenin yanı sıra daha özgür ve esnek bir çalışma ortamı sunduğu, eğlenceli ve kolay uygulanabilir bir araç olduğu, kavramlar arası ilişkileri daha net görmeye olanak sağladığı için veri toplama aracı olarak zihin haritaları kullanılmıştır. Ayrıca zihin haritalarının herhangi bir konu ya da kavrama ilişkin duygu ve düşünceleri harf, rakam, kelime, görsel gibi birtakım sembollerle ifade etmeye imkân tanınmasının kültür ve kültüre duyarlı öğretimin doğasına uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada zihin haritalarından süreç içerisinde öğretmen adaylarının kültür ve kültüre duyarlı öğretimle ilgili algılarını belirlemek amacıyla faydalanılmış ve elde edilen veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

### **3.4 Kültürel Yeterlik Eğitimi**

Kültürel Yeterlik Eğitimi, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ile Pedersen'in kültürel yeterlik modeli dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Eğitimin kuramsal alt yapısının oluşturulması, amaçlar ve etkinliklerin hazırlanması sürecinde pek çok kaynağa başvurulmuştur. Tablo 14'de bu kaynaklardan ne şekilde yararlandığı gösterilmiştir.

Tablo 14: Eğitim Programının Hazırlanması Sürecinde Başvurulan Kaynaklar

Yararlanma Şekli	Kaynaklar
Kuramsal Alt Yapının Oluşturulması	Gay (2014), Pedersen (1991), Siwatu (2007)
Amaçların Belirlenmesi	Lehman (2016), Williams ve Haynes (2007)
Amaçların İfade Edilmesi	Akgün (2008), Akın (2013), Altunkol (2017), Kuzucu (2006), Serter (2018), Taş (2015)
Etkinliklerin Hazırlanması	Acar (2017), Batık ve Kalkan (2018), Erkan (2011), Işık (2016)

Tablo 14'den de anlaşılacağı üzere kültürel yeterlik eğitimi hazırlanırken Pedersen'in farkındalık, bilgi ve beceri olarak adlandırdığı üç boyutlu kültürel yeterlik modeli ile Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı temel alınmıştır. Eğitim, Pedersen'in geliştirdiği modele ithafen farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında alt amaçlar içermektedir. Amaçlar belirlenirken Williams ve Haynes (2007) ile Lehman (2016)'ın hazırladığı eğitim programları incelenmiş ve bu programlardan yola çıkarak kültürel yeterlik eğitimi hazırlanmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programı ile bahsedilen programların içeriklerinin karşılaştırıldığı bir tablo (bkz. Tablo 15) yer almaktadır.

Tablo 15: Kültürel Yeterlik Eğitimi Örnekleri

Williams ve Haynes (2007)	Lehman (2016)	Öztürk (2017)
Temel Kuralları Oluşturma	Neden Çok Kültürlü Yeterlik Eğitimi?	Tanışma ve Bilgilendirme
Eğitim Etkinliklerine Yönelik Oluşabilecek Tepkileri Fark Etme	Ben Kimim? Başkaları Kim?	Kültürü Anlamak
Çok Kültürlü Yeterlik Eğitimi İçin Gerekçeler	Farkındalık Gerçeğim	Kültürün Bileşenleri
Varsayımlara ve Kalıplaşmış Düşüncelere Bakış	Sen de Benim Gördüğümü Görüyor musun?	Kendini Tanıma Ben Kimim?
Kültürel Yeterliği Tanımlama	Sabit ve Gelişen Anlayış	Farklılıklar – I
Çeşitlilik/Farklılık Farkındalık Profili	Nereden Başlamalıyım?	Farklılıklar – II
İnsanları Tanımak	Gerçekten Ne Diyorum?	Önyargılarımız
Kültürü Anlamak	Kültür Dolu Bir Çanta	Ayrımcılık mı?
İrk, Etnik Köken, Dünya Görüşü ve Baskıyı Anlamak	Bakış Açın Nedir?	Ayrımcılığın Sonuçları
Yaya Geçidi-Gücü(Yetki) Anlamak	Kültürel Açından Farklı Ebeveynlik	Kültüre Duyarlı Öğretim



---

Sessiz Kişilik	Danışan ve Danışman İçin Oyun Planı	Kültüre Duyarlı Öğretim Stratejileri
Ayrıcalığı Anlama	Takım Oluşturma	Değerlendirme ve Kapanış
“O” Masalı	Topluluk Üyeleri: Yedek Oyuncular	
Mavi Gözlü	Oyun Kitabı	
Önyargı ve Ayrımcılığı Anlama		
Irkçılığı Anlama		
Irksal Kimlik Gelişimini Anlamak		
Eğitimde Önyargı		
Amerika’daki Farklı Kültürel Gruplar		
Azınlık Grupları Hakkında Kültüre Özgü Bilgiler		
Çok Kültürlülük Uygulamalarını Anlamak		
Kültürel Karşılık		

---

Kültürel yeterlik eğitiminin genel amacı, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği fark ederek daha duyarlı bir anlayış kazanmalarını sağlamak ve bu anlayışa göre sınıf içi öğretimi düzenlemelerine yardımcı olmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda hazırlanan eğitim ile kazandırılması beklenen alt amaçlar ve oturum bazında dağılımı ise şu şekildedir:

I. Oturum: Tanışma ve Kaynaşma

- a) Grup üyelerinin tanışmaları, kaynaşmaları ve grup yapısı içerisinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak
- b) Grup üyelerini programın amaçları ve ilkeleri konusunda bilgilendirmek
- c) Grup üyelerinin kişisel amaç ve beklentilerini gözden geçirmelerine yardımcı olmak
- d) Grup üyeleri arasında bağlılığı ve işbirliğini sağlamak
- e) Program kurallarını oluşturmak ve grup üyelerinin bu kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak

Beş alt amaçtan oluşan bu oturumda katılımcıların tanışması, kaynaşması ve eğitimin içeriği, kuralları ve ilkeleri konusunda bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Oturumda “İsim Öyküm”, “Deprem Oluyor”, “Bil Bakalım” ve “Kurallar Oluşturalım-Kurallara Uyalım” etkinliklerine yer verilmiştir.

II. Oturum: Kültürü Anlamak

- a) Grup üyelerinin kültür kavramı ile ilgili zihinsel şemalarını ortaya koymalarına yardımcı olmak
- b) Grup üyelerini kültür kavramı hakkında bilgilendirmek

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların kültürle ilgili düşünceleri ortaya çıkarılarak bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık ve bilgi boyutuna hizmet eden bu oturumda “Haydi Selamlaşalım”, “Zihnimdeki Kültür” ve “Kültür Soğanı” etkinliklerine yer verilmiştir.

III. Oturum: Kültürün Bileşenleri ve Boyutları

- a) Grup üyelerinin kültürün bileşenlerini keşfetmelerine yardımcı olmak
- b) Grup üyelerini kültürün boyutları konusunda bilgilendirmek

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların kültürün bileşenleri ve boyutları hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır. Kültürel bilgi boyutuna hizmet eden bu oturumda “Masalımı Tamamla” ve “Kültür Dağı” etkinliklerine yer verilmiştir.

#### IV. Oturum: Kendini Tanıma= Ben Kimim?

- a) Grup üyelerinin kimliğin farklı özelliklerden oluştuğunu fark etmelerini sağlamak
- b) Grup üyelerinin kendilerini tanımalarına ve kişisel kimliklerini ortaya koymalarına yardımcı olmak
- c) Grup üyelerinin kimlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkında olmalarını sağlamak

Üç alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların kişisel kimliklerini ortaya koymaları, kendileri ile başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetmeleri ve bu sayede farklılık kavramına ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık ve bilgi boyutuna hizmet eden bu oturumda “Kişisel Kimlik Çemberim” ve “Kendini Anlat- Kendini Yansıt” etkinliklerine yer verilmiştir.

#### V. Oturum: Farklılıklar- I

- a) Grup üyelerinin farklılık durumlarında gelişen hislerini belirlemek
- b) Grup üyelerinin farklılıklar karşısındaki tutumlarını keşfetmelerine yardımcı olmak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların farklılık durumlarında gelişen hislerini keşfetmeleri, kendilerinin ve diğerlerinin farklılıklar karşısındaki tutumlarını görmeleri, fark etmeleri amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık ve beceri boyutlarına hizmet eden bu oturumda “Çak Bir Beşlik”, “Sessiz Yürüyüş” ve “Sıcak Sandalye-Mercan’ın Kırmızı Saçları ve Evinden Uzakta (Mülteci)” etkinliklerine yer verilmiştir.

## VI. Oturum: Farklılıklar- II

- a) Grup üyelerinin farklılıkların dinamiklerini fark etmelerine yardımcı olmak
- b) Grup üyelerinin stereotip (kalıplaşmış düşünce) kavramına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların farklılıklara yönelik tutumların altında yatan dinamikleri keşfetmeleri, kalıplaşmış düşünce kavramına ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık ve bilgi boyutuna hizmet eden bu oturumda “Palindrom” ve “Kültürel Eşleştirme” etkinliklerine yer verilmiştir.

## VII. Oturum: Önyargılarımız

- a) Grup üyelerinin kişisel önyargılarını keşfetmelerine imkan sağlamak
- b) Grup üyelerinin önyargı kavramına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların kişisel önyargılarını keşfetmeleri, diğerlerinin paylaşımlarından yola çıkarak toplumsal önyargıları fark etmeleri ve önyargının doğası hakkında bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık, bilgi ve beceri boyutuna hizmet eden bu oturumda “Atom” ve “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” etkinliklerine yer verilmiştir.

## VIII. Oturum: Ayrımcılık mı?

- a) Grup üyelerinin önyargı ile ayrımcılık arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine yardımcı olmak
- b) Grup üyelerinin ayrımcılık kavramına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların önyargı ile ayrımcılık arasındaki ilişkiyi fark etmeleri ve ayrımcılık kavramı hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık ve bilgi boyutlarına hizmet eden bu oturumda “Bölme Bölünebilme” ve “Benim Gezegenim” etkinliklerine yer verilmiştir.

## IX. Oturum: Ayrımcılığın Sonuçları

- a) Grup üyelerinin bir gruba dahil olmanın ve dışlanmanın yaratacağı hisleri fark etmelerini sağlamak
- b) Grup üyelerinin ayrımcılığın etkileri ve sonuçlarını fark etmelerine yardımcı olmak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların bir gruba dahil olduklarında ya da bir gruptan dışlandıklarında neler hissedeceklerini fark etmeleri, başkalarının duygu, düşünce ve tepkilerini görmeleri, ayrımcılığın etkileri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri ve empati kurabilmeleri amaçlanmıştır. Kültürel farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarına hizmet eden bu oturumda “Haneqe”, “Ya İçindesin Ya Dışında” ve “Gözlerini Kapa-Düşün ve Hisset” etkinliklerine yer verilmiştir.

#### X. Oturum: Kültüre Duyarlı Öğretim

- a) Grup üyelerini kültüre duyarlı öğretimin amacı ve ilkeleri konusunda bilgilendirmek
- b) Grup üyelerini kültüre duyarlı öğretim stratejileri hakkında bilgilendirmek

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıları kültüre duyarlı öğretimin amacı ve ilkeleri hakkında bilgilendirmek amaçlanmıştır. Kültürel bilgi ve beceri boyutuna hizmet eden bu oturumda “Farklılaştırılmış Öğretim” etkinliğine yer verilmiştir.

#### XI. Oturum: Kültüre Duyarlı Öğretim Stratejileri

- a) Grup üyelerinin kültüre duyarlı öğretim stratejilerini kullanabilecekleri ortamlar oluşturmak

İki alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıları kültüre duyarlı öğretim stratejilerinin neler olduğu ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirmek amaçlanmıştır. Kültürel bilgi ve beceri boyutlarına hizmet eden bu oturumda “Kültürel Kimlikler” ve “Yansıtıcı Yazma” etkinliklerine yer verilmiştir.

#### XII. Oturum: Değerlendirme ve Kapanış

- a) Geçen oturumlar boyunca yapılanların değerlendirilmesi
- b) Grup üyelerinin eğitimden olumlu duygularla ayrılabilmesini sağlamak

- c) Programın etkililiğini sınamak üzere son değerlendirmeyi sağlıklı biçimde yapabilmek

Üç alt amaçtan oluşan oturumda katılımcıların eğitim hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri ve eğitimden olumlu duygularla ayrılabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Kapanış oturumu olarak ifade edilen bu oturumda “Sevgi Bombardımanı” ile “Biriktirdiklerini Yansıt” etkinliklerine yer verilmiştir. Kültürel yeterlik eğitimi, toplamda 12 oturum ve 28 etkinlikten oluşmaktadır. Oturumlarda bilgi verme, soru cevap, rol oynama, işbirlikçi öğrenme, ev ödevleri ve örnek olay gibi farklı yöntemler kullanılarak katılımcıların sürece aktif katılmaları sağlanmıştır.

### 3.5 Verilerin Toplanması

Bu başlık altında pilot uygulama, deney ve kontrol gruplarında yürütülen asıl uygulama süreçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.5.1 Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot çalışması, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları (dördüncü sınıf öğrencisi) ile gerçekleştirilmiştir. 10 öğretmen adayının katıldığı çalışmada geliştirilen etkinliklerin ön uygulaması yapılmış ve bu süreç 6 haftada tamamlanmıştır. Pilot uygulamada ısınma etkinlikleri de dahil olmak üzere bütün etkinlikler uygulanmış ve tespit edilen eksiklikler doğrultusunda etkinliklerin süresi ve içeriğinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda hangi oturumda nasıl bir düzenleme yapıldığı ise Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Pilot Uygulama Sonrasında Düzenleme Yapılan Oturumlar

No	Oturum Adı	Düzenleme
5	Farklılıklar-I	Beşinci oturumda yer alan “Çak Bir Beşlik” oyununda kullanılan sorularda değişiklik yapılmış ve oyuna “Kız/erkek kardeşi olanlar, daha önce Anıtkabir’i ziyaret edenler ve yurtdışında akrabası bulunanlar kimler” şeklinde yeni sorular eklenmiştir.  Yine aynı oturumda yer alan “Sessiz Yürüyüş” isimli etkinlikte kullanılan “homoseksüel bireyler”

---

		tanımlaması öğrenciler tarafından anlaşılmadığı için açıklayıcı ifadeler kullanılmıştır.
6	Farklılıklar-II	Bu oturumda yer alan “Kültürel Eşleştirme” etkinliğinde özellikleri verilen bazı kültürel gruplar daha ayırt edici özelliklere sahip olanlarla yer değiştirilmiştir.
8	Ayrımcılık mı?	Bu oturumda yer alan “Benim Gezegenim” adlı etkinlikte bahsedilen kişilerin kültürel özelliklerinde daha ayırt edici faktörler kullanılmıştır.

---

Pilot çalışma sonrasında Tablo 16’da verilen düzeltmelere ek olarak etkinlik sürelerinde de değişikliğe gidilmiştir. Uygulama öncesinde 90 dakika olarak belirlenen oturum süreleri uygulama sonrasında 120 dakikadan az olmayacak şekilde yeniden yapılandırılmış ve bu sayede öğretmen adaylarıyla daha derin ilişkiler kurularak kendilerini rahatça ifade etmelerine imkân tanıyacak bir ortam yaratılmıştır.

### **3.5.2 Deney Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci**

Deney grubunda yürütülen asıl uygulama 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 33 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına kültürel yeterlik eğitimi kapsamında hazırlanan etkinlikler uygulanmış ve süreç sonunda bu etkinliklerin kültüre duyarlı öğretim konusundaki yeterlik inançları ile farklılıklara saygı tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubuna uygulanan eğitim, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve Şubat- Nisan ayları arasında 8 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Eğitim öncesinde çalışmaya katılacak öğretmen adaylarıyla 20 dakikalık kısa bir toplantı yapılarak eğitimin yapılacağı yer, günü ve saati belirlenmiştir. Her hafta belirlenen gün ve saatte bir araya gelinip etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum yaklaşık 2-2,5 saat sürmüştür. Aşağıda bu oturumlarda neler yaşandığı kısaca anlatılmıştır. (Oturumlarda katılımcı gözlem, duygu ve düşüncelerine yer verilirken kullanılan isimler katılımcıların gerçek isimleri değildir.)

**1. Oturum Notları:** Sürece zaman, gizlilik, güven gibi eğitimin içeriğini etkileyen birtakım değişkenlerin önemine vurgu yapılarak başlandı. Ardından “İsim Öyküm” başlıklı tanışma etkinliğine geçildi. Bu etkinlikte her bir katılımcıdan ismini nasıl aldığını ve ismiyle ilgili bir anısını diğer katılımcılarla paylaşması istendi. Önce araştırmacı söz aldı ve daha sonra sırayla her bir katılımcıya söz hakkı verildi. Katılımcıların büyük çoğunluğu isim alma sürecinde babaanne, dede, amca gibi aile büyüklerinin etkili olduğunu ifade etti. Araştırmacı, paylaşılanlardan yola çıkarak isim alma sürecinde kültürün önemli ve etkili olduğuna vurgu yaptı. Tanışma etkinliği sonrasında katılımcılara süreçten beklentilerinin neler olduğu soruldu. Tek tek, her bir katılımcıya söz hakkı verildi ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlandı. Katılımcıların büyük çoğunluğu kültürel farklılıklar karşısında daha duyarlı bir anlayış kazanmak ve kültüre duyarlı öğretim konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla eğitime katıldıklarını ifade ettiler. Daha sonra programın amacı, içeriği ve genel özellikleri hakkında bilgi verildi. Devamlılığın ve paylaşımın programın hedeflerine ulaşmada önemli olduğu vurgulandı. Katılımcılar arasında iletişimi güçlendirmek ve iş birliği sağlamak amacıyla “Deprem Oluyor” ve “Bil Bakalım” oyunları oynatıldı. Her iki oyun da katılımcıların isteği üzerine tekrarlandı. Oyunlar sonrasında programın kuralları anlatıldı ve katılımcılara eklemek istedikleri yeni bir kural olup olmadığı soruldu. Katılımcılar, kuralları ve sürecin gerekliliklerini onayladıklarını ifade ettiler ve kendilerine verilen “Kişisel Sözleşme Formu”nu imzalayarak süreci başlatmış oldular. Oturum sonunda araştırmacı katılımcılara dönerek oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Katılımcıların büyük çoğunluğu, oturumdan keyif aldıklarını, sıcak bir ortam oluştuğunu ve bir sonraki oturumu iple çektiklerini ifade ettiler. Katılımcılardan Ayşegül, başlangıçta sürece ilişkin birtakım tereddütleri olmasına karşın süreç sonunda bu tereddütlerinin kaybolduğundan ve programa katıldığı için son derece memnun olduğundan söz etti. Öyle ki özel yaşamıyla ilgili önemli bir bilgiyi de paylaşarak, sürece ve bu süreçte yer alan kişilere ilişkin güvenini yansıtmıştır.

**2. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturum özetlenerek başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan ilk oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Katılımcılardan Tarık ve Elanur söz alarak oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini belirttiler. Paylaşımlar sonrasında ısınma etkinliğine geçildi. Oturumun amacı ve



içeriğini yansıtacak biçimde kurgulanan bu etkinlikte katılımcılardan verilen yönergeye uygun selamlaşmaları istendi. Yönergeye dikkat etmeyen ve selamlaşmayı yanlış yapan kişi etkinlik dışı bırakıldı. Katılımcıların etkinlikten keyif aldıkları ve oldukça eğlendikleri gözlemlendi. Daha sonra zihin haritaları ve kullanım amaçları hakkında bilgi verilerek katılımcılardan kültür kavramıyla ilgili zihin haritası oluşturmaları istendi. Oluşturulan zihin haritaları duvara yapıştırıldı ve her bir katılımcının oluşturduğu zihin haritaları tek tek incelendi. Katılımcılardan Tarık'ın oluşturduğu haritada daha evrensel öğelere yer verdiği görülürken Nagihan'ın milli kültür temelli bir harita oluşturduğu gözlemlendi. İncelemeler sonucunda zihin haritalarında en çok vurgulanan kavramların “yemek, halk oyunları, aile ve müzik” olduğu tespit edildi. Bu etkinlik ile aynı zamanda katılımcıların farklı bakış açılarını görmelerine de imkân sağlanmış oldu. Nitekim katılımcılardan Elanur, zihin haritası etkinliği ile hem düşüncelerini daha rahat ifade ettiğini hem de arkadaşlarını yakından tanıma fırsatı elde ettiğini, hayata bakış açılarını ve aldıkları kültürü görebilme imkânı edindiğini ifade etti. Zihin haritasından sonra “Kültür Soğanı” etkinliğine geçildi ve katılımcılardan verilen kültür tanımlarını incelemeleri ve uygun gördükleri bir tanesini seçmeleri istendi. Katılımcıların büyük çoğunluğu tek bir tanım seçmekte zorlansa da son durumda bir tanımda karar kıldılar. Araştırmacı her bir katılımcıya hangi tanımı, neden seçtiğini sordu ve düşüncelerini dinledi. Paylaşımlardan sonra yanlış bir tanımın olmadığını, verilen tanımlardan her birinin kültürün bir özelliğini ele aldığını vurguladı ve kültür kavramına ilişkin açıklamalarda bulundu. Daha sonra katılımcılara dönerek oturuma ve etkinliklere ilişkin fikirlerini aldı.

**3. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturum özetlenerek başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, anlatmalarını istedi. Katılımcılardan Yasemin “Bir önceki oturumda kültürün birçok tanımı olduğunu öğrendim. Olaylar karşısında her bireyin farklı düşündüğünü ve farklı bakış açıları olduğunu öğrendim. Etkinlikler dar bakış açısıyla bakmamayı, daha geniş düşünmemi sağladı...” diyerek bir önceki oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaştı. Paylaşımlar sonrasında ısınma etkinliğine geçildi. Isınma etkinliğinde katılımcılardan kendilerine verilen kelimeleri (Eyfel Kulesi, kimono ve lahmacun) kullanarak bir hikâyeye oluşturmaları istendi. Kelimelerin her biri aynı zamanda oturumun içeriğini yansıtacak şekilde bir kültür bileşenine vurgu yapmaktaydı.

Araştırmacı “lahmacun” kelimesini kullanarak hikâyeye başladı. Bir süre sonra hikâyeyi yarıda kesip katılımcılardan birine söz verdi. Oyun bu şekilde herkesin katılımı sağlanana dek sürdü. Katılımcıların etkinlikten keyif aldıkları, birbirlerini can kulağıyla dinledikleri ve oldukça eğlendikleri gözlendi. Özellikle hikayedeki kahramanların lahmacun gemisine binerek dünyayı dolaşmaya çıkmaları bütün katılımcıları güldürdü. Isınma etkinliği sonrasında katılımcılara “Kültür Dağı” formu dağıtıldı. Bu formda bir buzdağı görseli yer almaktaydı. Katılımcılardan verilen kavramları buzdağının ilgili bölümüne yerleştirmeleri istendi. Bu süreçte herkes çok ciddi ve düşünceliydi, kavramları kendince yorumlayıp sınıflandırdılar. Etkinlik sonrasında Ayşegül söz aldı ve etkinliği çok beğendiğinden, arkadaşlarının önceliklerini görebilme şansı yakaladığından söz etti. Daha sonra araştırmacı formları topladı ve tahtaya astı. Etkinliğin mantığını anlattı. Kültürün tıpkı buzdağı gibi görünen ve görünmeyen birtakım bileşenlerden olduğuundan söz etti. Yiyecek, içecek, giyecek gibi bazı bileşenlerin görünen kısmı oluştururken çalışma alışkanlıkları, değerler, ritüeller gibi birtakım bileşenlerin ise görünmeyen kısımda yer aldığını belirtti. Daha sonra katılımcılara dönerek onlardan kendi kültür tanımlarını oluşturmalarını istedi. Katılımcılardan Ayşegül kültürü nara benzetip şöyle bir tanım yaptı: “Kültür, nar gibidir. İçinde birden fazla özellik barındırır ama hiçbir ayırım gözetmeksizin bir bütündür”. Kadriye, “Kültür, insanların miras bıraktığı herşeydir” şeklinde bir tanım geliştirdi. Nagihan ise kültürü, “İnsanların birbirlerinin günlük yaşamlarındaki faaliyetlerinden, yaşadıkları coğrafyadan ve duygularından etkilenerek, hayatlarını şekillendiren, nesilden nesile aktarılma çabası olan, hayatın bir parçası” olarak ifade etti. Tanımlamalar sonrasında kültür kavramı hakkında değerlendirmelerde bulunularak oturum sonlandırıldı.

**4. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturum özetlenerek başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Katılımcılardan Eda, Merve ve Umut söz alarak oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini belirttiler. Eda, masalımı tamamlama etkinliğinde çok eğlendiğinden, herkesin yaratıcılığını ortaya koyduğuundan ve ortaya çok ilginç şeyler çıktığından bahsetti. Ancak “Kültür Dağı” etkinliğinde çok zorlandığını, nereye ne yazacağını bilemediği için kafasının karıştığını belirtti. Umut ve Merve de benzer şeyler söyleyerek süreci özetlediler. Paylaşımlar sonrasında ısınma etkinliğine geçildi.

Isınma etkinliğinde katılımcılardan kendilerini anlatan bir sözü(motto), kavramı düşünmeleri ve bu söze, kavrama uygun bir hareket belirlemeleri istendi. Araştırmacı kendi mottosunu paylaşarak etkinliğe başladı. Ardından bu mottoya uygun hareketi gösterdi ve katılımcılardan tekrar etmelerini istedi. Daha sonra gönüllü isimlerden başlayarak herkese söz hakkı verdi. Katılımcılardan Emre'nin mottosu çok beğenildi. Emre bu mottonun "Karadayı" dizisindeki Ramiz karakterine ait olduğunu ve duyduğunda çok etkilendiğini söyledi. Paylaşımlar bittikten sonra araştırmacı söz aldı ve söylenenlerin aslında kimliğin bir parçası olduğunu ifade etti. Ardından katılımcılara birtakım fotoğraflar gösterip kimlik kavramı üzerine düşünmelerini, kimliğin hangi özelliklerden oluştuğuna dair bir liste yapmalarını istedi. Listeler yapıp paylaşıldıktan sonra oturum sona erdirildi.

**5. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başladı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Katılımcılardan Canan, Ahmet Ziya, Seray ve Ogün söz alarak oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini belirttiler. Ardından "Çak Bir Beşlik" isimli ısınma etkinliğine geçildi. Bu etkinlikte katılımcılara birtakım sorular yöneltildi ve sorulara "evet" cevabını verenlerden el ele tutuşmaları, çak yapmaları istendi. Katılımcıların bu etkinlikten oldukça keyif aldığı gözlemlendi. Öyle ki etkinlik sonrasında neler hissettikleri sorulduğunda katılımcılardan Yeşim, "Çok eğlendim. Bu etkinlik gibi etkinlikleri uygularken acayip eğleniyoruz. Aktif olmak güzel kılıyor süreci. Bunu sevdim" diyerek etkinliğe ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Isınma etkinliği sonrasında "Sessiz Yürüyüş" isimli etkinliğe geçildi. Bu etkinlikte katılımcılardan sessizce yürümeleri ve bu yürüyüş esnasında karşılaştıkları kişilere şapkalarında yazan kavram doğrultusunda tepkide bulunmaları istendi. Etkinlik sırasında katılımcıların farklı duygulara sahip oldukları gözlemlendi. Kimileri oldukça şaşkın kimileri tedirgin kimileri ise son derece kızgındı. Ancak hepsi meraklı ve düşünceliydi. Etkinlik sonrasında katılımcılara neler hissettikleri soruldu. Emine herkesin kendisine kötü davrandığından ve bu sebeple kendisini çok kötü hissettiğinden söz etti. Ancak bu etkinlik sayesinde bazı şeyleri sorguladığını belirtti. Paylaşımlar sonrasında canlandırmalara geçildi. Katılımcılar gruplara bölündü ve her gruptan verilen yönergeye uygun canlandırmalar yapmaları istendi. Canlandırmaların birinde Bahar isimli katılımcı beklenmedik bir şekilde ağlamaya başladı. Sebebi

sorulduğunda staj okulunda şahit olduğu birkaç olayın kendisini çok üzdüğünden söz etti. Bahar sakinleştikten sonra canlandırmalara kaldığı yerden devam edildi. Canlandırmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcılara söz verdi ve onlardan oturumu değerlendirmelerini isteyerek oturumu bitirdi.

**6. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başladı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Nagihan söz aldı ve bir önceki oturumda arkadaşının ağlamasının kendisini çok etkilediğinden, doğaçlama anını iliklerine kadar hissettiğinden bahsetti. Nagihan'ın söylediklerinin birçok arkadaşı tarafından da onaylandığı görüldü. Daha sonra araştırmacı süreci toparlayıp yeni oturuma geçiş yaptı. Oturumun ana fikrini katılımcılarla paylaştı. Bir sürprizi olduğunu söyleyip heyecan yarattı. Katılımcıların tamamında kıpırdanma ve merak oluştu. Sürprizin ne olduğunu öğrenmeye çalıştılar. Ancak cevap vermeye gerek kalmadan Michael içeri girdi. Michael 20'li yaşlarda, Etiyopyalı, makine mühendisliğinde okuyan bir öğrenciydi. Öğrencilik dışında bir özel eğitim kurumunda İngilizce dersleri de vermekteydi. Farklı kültürler hakkında deneyim kazanmaları için araştırmacı tarafından davet edilmişti. Michael içeriye girdiğinde herkes çok şaşırıldı. Biraz tedirgin ancak meraklı bakışlarla çevresini sardılar ve sorular sormaya başladılar. Afrika kültürü hakkında ilk elden bilgi almak istediler. Michael tüm sorulara büyük bir içtenlikle cevap verdi. Ten rengi ile ilgili yaşadığı bir hatırasını katılımcılarla paylaştı. Michael'in dinden etnik kökene birçok konuda tereddüt etmeden, samimi cevaplar vermesi katılımcıları oldukça etkiledi. Öyle ki bazıları telefon numarasını alıp dışarıda da sohbet etmek istediğinden söz etti. 20-25 dakika sonra Michael oturumdan ayrıldı. Araştırmacı katılımcılara dönüp duygularını, düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Eda söz aldı ve çok etkilendiğinden, kendisi için inanılmaz bir tecrübe olduğundan bahsedip teşekkürlerini ilettiler. Paylaşımlar sonrasında planlanan etkinliklerle oturuma devam edildi. Katılımcılardan 4X4'lük bir tablo oluşturmaları istendi. Daha sonra belli kavramlar verilip tanımlama yapmaları istendi. Bu etkinlik ile katılımcıların kültürel bilgilerinin sınırlarını görmeleri, derinliklerine inmeleri sağlanmış oldu. Etkinlik sonrasında araştırmacı yaşananları kısaca değerlendirip oturumu sonlandırdı.

**7. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Daha sonra ısınma etkinliği olarak “Atom” oyunu oynatıldı. Bu oyunda amaç, katılımcıların farklılıklara takılmadan bir araya gelmelerine, iş birliği yapmalarına imkân sağlamaktır. Isınma etkinliği sonrasında katılımcılara bir kısa film izletilip önyargılar üzerine tartışma başlatıldı. Çeşitli örnek olaylar verilip nasıl davranacaklarını anlatmaları istendi. Daha sonra araştırmacı söz alıp ön yargının doğası ve kaynakları hakkında bilgi vererek oturumu sonlandırdı.

**8. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Paylaşımlar sonrasında ısınma etkinliğine geçildi. Isınma etkinliği olarak “Bölme Bölünebilme” oyunu oynatıldı. Bu oyun sonrasında “Benim Gezegenim” etkinliğine geçildi. Araştırmacı katılımcılara şöyle bir yönerge verdi: “Dünyada hayat sona ermek üzere. Yeni bir gezegende yeni bir hayat başlayacak. Bu gezegeni şekillendirecek olan sizsiniz. Bu gezegene götüreceğiniz kişileri nasıl seçerdiniz? Verilen kişilerden kimi götürürdünüz?” Yönerge sonrasında katılımcılara bir liste verildi ve listedeki kişileri sıralamaları istendi. Daha sonra bu kişiler arasından 6 tanesini seçmeleri istendi. Bu etkinlik ile katılımcıların ayrımcılık ve önyargı arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri sağlandı. Katılımcıların sıralama yaparken kültürel birikimlerini devreye soktuğu görüldü. Üremeyi ön plana aldıkları ve bu sebeple kültür, din gibi bazı faktörleri devre dışı bıraktıkları da gözlemlendi. Etkinlik sonrasında katılımcılara etkinlik ile ilgili düşünceleri soruldu. Birçoğu seçim yapmakta zorlandığından söz etti. Daha sonra araştırmacı söz alıp ayrımcılık ve önyargı ilişkisine değindi ve oturumu bu şekilde sonlandırdı.

**9. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Bu oturumda ısınma etkinliği olarak “Haneqe” oyunu oynatıldı. Kuzey Sudan ve Mısır’da oynatılan bu oyun aracılığıyla katılımcıların farklı kültürlerle ilişkin bilgilerinin artırılması amaçlandı. Ancak kadın katılımcıların oyundan memnun

kalmadığı gözlemlendi. Zıplama hareketine dayalı bir oyun olduğundan yaralanmaktan korktular. Ancak erkeklerin ifadeleri oynadıkları en ilgi çekici ve eğlenceli oyun olduğu yönündeydi. Isınma etkinliği sonrasında katılımcılardan çember oluşturmaları ve gözlerini kapamaları istendi. Her bir katılımcının eline önce aynı renkte sonra farklılaşan renklerde etiketler yapıştırıldı. Daha sonra yönerge ile eşini bulmaları istendi. Eşini bulan katılımcılarda rahatlama, bulamayanlarda endişe vardı. Bu etkinliğin kendisini çok etkilediğini belirten Tarık düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır: “Bu etkinlik beni çok etkiledi. Herkes bir araya gelmeye çalışıyordu. Haliyle ben de kendi eşimi bulmaya çalıştım ama bir türlü olmadı. O an hissettiğim duyguyu anlatmam mümkün değil. Hiç aklımdan çıkmayacak bir his ve anı oldu benim için...” Etkinlik sonrasında katılımcılardan çembere geri dönmeleri ve rahat bir pozisyon almaları istendi. Bu süreçte kiminin oturduğu, kiminin duvara yaslandığı, kiminin ise dolaştığı gözlemlendi. Araştırmacı konuşmaya başladı ve katılımcılardan önyargılı olduğu, önyargılı davrandığı andaki duygu, düşünce ve davranışları zihinlerine kaydetmelerini istedi. Daha sonra kendisine önyargılı davranılan anları düşünmelerini istedi ve yine yaşadıklarını akıllarında tutmalarını söyledi. Daha sonra önyargılı davrandığınız zamandaki Melek, Ayşe, Fatma sizce nasıl biri diyerek kendilerini dışardan izlemelerini sağladı. Bu etkinlik ile katılımcıların önyargının yarattıkları, önyargılı davranışların sonuçları hakkında bir değerlendirme yapmaları sağlandı. O anki görüntüler üzerine konuşuldu ve genel bir değerlendirme yaparak oturumu sonlandırdı.

**10. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başlandı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Bu oturumda ısınma etkinliği olarak “Yattı Kalktı” oyunu oynatıldı. Oyun sonrasında katılımcılardan kültüre duyarlı öğretimin ne olduğu, kendileri için ne ifade ettiği hakkında bir zihin haritası oluşturmaları istendi. Zihin haritası etkinliğinden sonra Jigsaw tekniğinin ne olduğu hakkında bilgi verildi. Teknik katılımcılarla uygulandı. Bu süreçte oldukça keyif aldıkları gözlemlendi. Katılımcılardan bazıları tekniği muhakkak kullanacağını belirtti. Tekniğin uygulanması uzun sürdüğünden teknik öğretilip oturum sonlandırıldı.

**11. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başladı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Bu oturumda da yine kültüre duyarlı öğretim hakkında bilgi verildi. Bir önceki oturumda bahsedilen strateji, yöntem ve tekniklerin uygulaması yapıldı. Uygulamalar sonrasında araştırmacı genel bir değerlendirme yapıp oturumu sonlandırdı.

**12. Oturum Notları:** Sürece bir önceki oturumun özetlenmesi ile başladı. Araştırmacı, konuşmak isteyenlere söz hakkı verdi ve onlardan bir önceki oturumda neler yapıldığını, hangi etkinliklerin uygulandığını ve neler yaşadıklarını, hissettiklerini anlatmalarını istedi. Daha sonra “Sevgi Bombardımanı” etkinliğine geçildi. Bu etkinlikte amaç, katılımcıların olumlu düşüncelerle eğitimden ayrılmasını sağlamaktır. Ama, fakat gibi cümlelere yer verilmez. Sevgi Bombardımanı etkinliğinden sonra bu kez araştırmacı söz alıp süreci kendi gözünden anlatmaya başladı. Yaşadıklarını, hissettiklerini ifade edip her bir katılımcıya tek tek teşekkür etti. Daha sonra aynı şekilde katılımcılara söz verdi. Paylaşımlar sona erip katılım belgelerini dağıttıktan sonra oturumu ve eğitimi sonlandırdı.

### **3.5.3 Kontrol Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci**

Araştırmanın kontrol grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 34 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubuna kültürel yeterlik eğitimi uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış sadece ön test ve son testler uygulanmıştır.

### **3.6 Verilerin Analizi**

Bu başlık altında araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıdaki tabloda alt problemlere göre hangi analiz türünün kullanıldığı özetleyici biçimde sunulmuştur.

Tablo 17: Alt Problemlere Göre Araştırma Kapsamında Kullanılan Analiz Türleri

Alt Problem	Veri Toplama Aracı	Analiz
Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Farklılıklara Saygı Ölçeği	Betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi
Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi
Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kültürel yeterlik eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi
Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültür” kavramını nasıl algılamaktadırlar?	Zihin Haritası	İçerik analizi
Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültüre duyarlı öğretim” kavramını nasıl algılamaktadırlar?	Zihin Haritası	İçerik analizi

### 3.6.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada FSÖ ile SFÖYÖ'nin uygulanmasıyla elde edilen nicel veriler, SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçları öğretmen adaylarına eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere toplamda iki kez uygulanmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının her bir uygulamadan aldıkları puanların dağılımı incelenmiş ve bu



dağılıma bakarak hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar verilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2010) bilimsel bir araştırmada uygun istatistiksel yöntemlerin kullanılması, bulguların doğru yorumlanabilmesi, doğru ve geçerli tahminlerde bulunulabilmesi ve en temelde geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi açısından son derece önemlidir. Bu sebeple araştırmada ilk olarak veri setlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik incelemesi yapılırken aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık basıklık katsayıları ile Shapiro-Wilk değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda her iki uygulamadan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları ile kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerindeki etkileri belirlenirken tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi normallik yanında homojenlik ve küresellik gibi birtakım varsayımların da karşılanmasını gerektirir. Nitekim yapılan incelemeler sonucunda farklılıklara saygı verileri için Box's M=0,062, Levene istatistiği  $F_{\text{ön}}=0,053$  ve  $F_{\text{son}}=0,209$   $p>.05$ , kültüre duyarlı öğretim verileri için Box's M=0,102, Levene istatistiği  $F_{\text{ön}}=0,454$  ve  $F_{\text{son}}=1,964$   $p>.05$  olarak hesaplanmıştır.

### ***3.6.1.1. Deneysel Sürecin Geçerlik ve Güvenirliği***

Bilimsel bir araştırmada geçerli, güvenilir ve genellenebilir sonuçlar elde etmek, iç ve dış geçerliği tehdit eden faktörlerin etkisizleştirilmesiyle mümkündür. Literatürde iç ve dış geçerliğe etki ettiği düşünülen pek çok faktörden söz edilir. Aşağıda bu faktörlerin neler olduğu ve mevcut araştırma kapsamında nasıl etkisizleştirildiği detaylı olarak anlatılmıştır.

Tablo 18: Deneysel Sürecin Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Strateji	Kriter	Yapılan İşlem
İç Geçerlik	Olgunlaşma	Araştırmada olgunlaşma etkisi, ön test puanlarına göre oluşturulan denek çiftlerinin deney ve kontrol gruplarına yansız atanması sağlanarak ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.
	Veri Toplama Aracı	Bu araştırmada her iki gruba da bizzat araştırmacı tarafından aynı ölçme araçlarının uygulanması sağlanmış ve bu sayede ölçme aracından kaynaklanabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır.
	Denek Kaybı Etkisi	Araştırmada denek kaybının önüne geçebilmek için eğitim okul dışı saatlerde bütün öğretmen adaylarının ulaşabileceği bir yerde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca eğitim öncesinde öğretmen adaylarına kişisel sözleşme formu imzalatılarak denek kaybı yaşanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ancak deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından biri sağlık problemlerinden ötürü eğitime ara vermek zorunda kaldığından bu katılımcı eşiyile birlikte çalışma dışı bırakılmıştır.
	Regresyon	Araştırmada regresyon etkisi, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız atanmasıyla önlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra nicel verilerin analizinde bağımlı değişkenlerin her biri gruplar açısından incelenerek ayrı ayrı normallik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

---

	Öntest Etkisi	Araştırmanın ön testi aralık ayının son haftasında son testi ise nisan ayının ikinci haftasında gerçekleşmiştir. Arada üç aydan uzun bir süre olduğundan öğretmen adaylarının ön testteki cevaplarını hatırlama olasılıklarının düşük olduğu söylenebilir.
Dış Geçerlik	Örnekleme Etkisi	Araştırmada çalışma gruplarının büyüklüğü Onwuegbuzie ve Collins'in tavsiye ettiği değerler dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmacılar deneysel çalışmalar için grup başına düşen katılımcı sayısını 21 olarak ifade etmişlerdir. Buna göre çalışma grubu büyüklüğünün (deney=33, kontrol=33) tavsiye edilen değerlerin oldukça üstünde olduğu söylenebilir.

---

### **3.6.2 Nitel Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve zihin haritalarından elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerine göre çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki tür analiz tekniği kullanılmaktadır. Betimsel analizde, nitel veri toplama araçları yardımıyla toplanan veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve birbirine benzeyen veriler, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek betimsel analiz ile keşfedilemeyen kavram ve temaların ortaya çıkarılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ise hem uygulanan eğitim hem de kültür ve kültüre duyarlı öğretim kavramları hakkında daha detaylı ve derin bir inceleme yapılmak istendiğinden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. McMillan ve Schumacher (2010)'a göre içerik analizi, verilerin toplanması ve kaydedilmesi, verilerin kodlanması, kodlardan kategorilerin ve temaların oluşturulması ve verilerin görselleştirilmesi aşamalarından oluşur. Araştırmada bu aşamalar dikkate alınarak analiz yapılmış ve aşağıda bu süreçte yapılan işlemler ile nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığı detaylı olarak anlatılmıştır.

#### **3.6.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi**

Öğretmen adaylarıyla uygulanan eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde temel olarak öğretmen adaylarının uygulanan etkinlikler, eğitimin içeriği ve konuları, eğitimin kişisel ve mesleki anlamda kazandırdıklarına ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Görüşmeler, öğretmen adayları ve araştırmacının birlikte belirledikleri gün(ler) ve saat(ler)de araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmen adaylarına görüşmenin amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve ses kaydı almanın sorun teşkil edip etmeyeceği sorulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşmelerde öğretmen adaylarına “Eğitim hakkında ne düşünüyorsun?”, “Eğitim kişisel ve mesleki anlamda nasıl bir katkı sağladı?” şeklinde sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde McMillan ve Schumacher'in önerdiği analiz süreci dikkate alınmış ve bu süreçte ilk olarak verilerin bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. Ardından veriler yazılı hale dönüştürülmüş ve her bir

katılımcıya Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>.....Ö<sub>17</sub> şeklinde numaralar verilmiştir. Numaralandırma işlemi sonrasında elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kod listesi oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada oluşturulan kodlar, aralarındaki ilişkiler, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak sınıflandırılmış ve belli kategoriler altında biraraya getirilerek temalar oluşturulmuştur. En son aşamada ise, veriler ortaya çıkan kod ve temalara göre sistematik olarak betimlenmiş, tablolaştırılmış, frekans hesaplamaları yapılarak yorumlanmıştır. Bu süreçte nitel araştırma deneyimine sahip bir öğretim üyesinden de destek alınmıştır. Analizler birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı bir süreçte yürütülmüş ve araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın (Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)X100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan (Baltacı, 2017) bu formülün uygulanması sonucunda elde edilen değer mevcut çalışma için .94 olarak hesaplanmış ve ulaşılan değer %80'in üzerinde bir değer olduğundan görüşme güvenilirliğinin sağlandığı düşünülmüştür.

### ***3.6.2.2 Zihin Haritalarının Analizi***

Araştırmada öğretmen adaylarından kültür ve kültüre duyarlı öğretim kavramlarıyla ilgili zihin haritaları çizmeleri istenmiştir. Zihin haritaları yardımıyla elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan veri, kavram ve ilişkilerden hareketle yeni verilere, kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple verilerin analizi sürecinde ilk olarak zihin haritalarının analizi yapılmış, haritalarda yer verilen kavramların listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kavramlardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuş ve öğrencilerle yapılan görüşmeler de dikkate alınarak her bir kavram bir kategori altında sınıflandırılmıştır. Analizler iki farklı araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak yürütülmüş ve araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın kodlayıcı tutarlılığı formülü kullanılarak .97 olarak hesaplanmıştır.

### ***3.6.2.3 Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği***

Bir araştırmanın bilimselliği geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik birtakım sayısal göstergeler üzerinden ilerlerken nitel araştırmalarda sayısal değerler kullanılmayıp belli ölçütler üzerinden hareket edilir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik (doğrulanabilirlik) olmak

üzere dört temel ölçüte bağlıdır. Aşağıda bu ölçütler ile ne ifade edildiği detaylı biçimde açıklanmıştır (Başkale, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

- 1) İnanırcılık: İnanırcılık, iç geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı olup araştırmacının hem veri toplama hem de analiz ve yorumlama süreçlerinde tutarlılığı nasıl sağladığı ile ilgilendir. İnanırcılık, veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşimler kurmayı, derinlik odaklı veri toplamayı, uzman görüşü almayı, veri çeşitlemesi ve katılımcı teyidi yapmayı gerektirir.
- 2) Aktarılabirlik/Transfer Edilebilirlik: Aktarılabirlik, nitel araştırma sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlara nasıl genellenebileceği ile ilgilendir ve amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme gibi birtakım stratejiler içerir. Aktarılabirlik, dış geçerliğin nitel araştırmalardaki karşılığı, ifadesidir.
- 3) Tutarlılık: Tutarlılık, bir araştırmacının aynı biçimde farklı kişi ya da kişiler tarafından uygulandığında da aynı sonuçları vermesi anlamına gelir. Tutarlılık güvenirliliğin nitel araştırmadaki karşılığıdır.
- 4) Teyit Edilebilirlik: Teyit edilebilirlik, daha nesnel sonuçlar ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak doğrulamasını ve aynı doğrulamayı farklı zamanlarda da yapabilmek için veri toplama araçlarını, topladığı veri ve yaptığı kodlamaları saklamasını gerektirir.

Tablo 19: Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan alışmalar

Strateji	Kriter	Yapılan İşlem
İ geçerlik (İnandırıcılık)	Uzun Süreli Etkileşim	Araştırmacı 2017 güz ve 2018 bahar dönemlerinde haftada en az üç saat olmak üzere “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersinde öğretmen adaylarıyla biraraya gelmiş ve vakit geçirmiştir.
	Çeşitlenme	Araştırmada eşitlenme veri kaynağı dikkate alınarak yapılmış ve katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir.
Dış geçerlik (Aktarılabirlik)	Uzman İncelemesi	Görüşme formu oluşturulurken alan uzmanlarından görüş alınmış ve analiz sürecinde elde edilen veriler, bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir.
	Katılımcı Teyidi	Görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılıp yazılı hale dönüştürüldükten sonra oluşturulan metinler katılımcılara sunulmuş ve onlardan verdikleri cevapların kontrolünü yapmaları istenmiştir.
	Ayrıntılı Betimleme	Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulguların sunumunda doğrudan alıntılara, zihin haritaları yardımıyla elde edilen verilerde ise örnek haritalara yer verilerek betimleme yapılmıştır.
	Amaçlı Örnekleme	Katılımcılar çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir.

---

İç Güvenirlik  
(Tutarlık)

Tutarlık İncelemesi

\*Katılımcıların hepsine aynı görüşme soruları yöneltilmiş ve görüşmeler, katılımcıların belirledikleri gün ve saatlerde araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir.

\*Görüşmeler her bir katılımcı için benzer bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır.

\*Görüşmeler, nitel araştırma konusunda deneyime sahip bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiş ve uzman ile araştırmacının analiz sonuçları karşılaştırılarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Zihin haritaları da benzer şekilde nitel araştırma deneyimine sahip bir doktora öğrencisi tarafından analiz edilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılarak tutarlılık hesaplanmıştır.

Dış Güvenirlik  
(Teyit Edilebilirlik)

Teyit İncelemesi

Çalışmada ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi için veri toplama araçları, ham veriler ve analiz sürecinde yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır.

---



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur.

#### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problem test edilmeden önce hem deney hem de kontrol grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin ön test ve son test uygulamasından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen adaylarının tutum puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik değerlerine (K-S/S-W) bakılmıştır. Grup büyüklüğü 50'nin altında olduğundan normallik incelemesinde Shapiro-Wilk değeri esas alınmış ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Ayrıca kovaryans matrislerin eşitliği (Box's M) ile varyansların homojenliği (Levene F) de incelenmiş ve Tablo 20'de bu doğrultuda yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının FSÖ'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$S_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	$S_{\text{son}}$	S-W <sub>ön</sub>	S-W <sub>son</sub>
Deney	33	127,33	8,34	129,42	9,00	0,160	0,907
Kontrol	33	128,09	8,07	126,69	9,35	0,635	0,423

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının FSÖ'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $S-W_{(\text{dön})}=0,160$  ve  $S-W_{(\text{kön})}=0,635$ ,  $S-W_{(\text{dson})}=0,907$  ve  $S-W_{(\text{kson})}=0,423$ ),  $p>.05$ . Ayrıca kovaryans matrislerin eşitliği için hesaplanan Box's M değeri 0,062, varyansların homojenliği için hesaplanan F değerleri de  $F_{\text{ön}}=0,053$  ve  $F_{\text{son}}=0,209$  olarak bulunmuştur  $p>.05$ . Bu

sonuçlara göre kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

**4.1.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup\*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar karşılaştırılırken tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu ile Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının FSÖ'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	6266,836	65			
Grup (D/K)	32,266	1	32,266	0,331	0,567
Hata	6234,570	64	97,415		
Gruplarıçi	3573,118	66			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3,882	1	3,882	0,072	0,790
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>100,946</b>	<b>1</b>	<b>100,946</b>	<b>1,863</b>	<b>0,177</b>
Hata	3468,290	64	54,192		
Toplam	9839,954	131			

Tablo 21 incelendiğinde araştırmanın ilgili alt problemine ilişkin elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin ön test ve son test uygulamasından aldıkları

toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur  $F_{(1-64)}=0,331$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar arasında ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapmaksızın anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

2) Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumları ile ilgili olarak, ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur  $F_{(1-64)}=0,072$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, öğretmen adaylarının Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında grup ayrımı yapmaksızın anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

3) Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre kültürel yeterlik eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir eğitimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumlarının eğitim öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin ortak etkisinin öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerindeki anlamlı olmadığı bulunmuştur,  $F_{(1-64)}=1,863$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problem test edilmeden önce hem deney hem de kontrol grubunun Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik değerlerine (K-S/S-W) bakılmıştır. Grup büyüklüğü 50'nin altında olduğundan normallik incelemesinde Shapiro-Wilk değeri esas alınmış ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Ayrıca kovaryans matrislerin eşitliği (Box's M) ile varyansların homojenliği (Levene F) de incelenmiş ve Tablo 22'de bu kapsamda yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının SFÖYÖ'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$S_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	$S_{\text{son}}$	$S-W_{\text{ön}}$	$S-W_{\text{son}}$
Deney	33	37,36	4,97	39,82	5,55	0,372	0,389
Kontrol	33	37,78	4,40	36,78	4,61	0,797	0,248

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $S-W_{(\text{dön})}=0,372$ ,  $S-W_{(\text{kön})}=0,797$  ve  $S-W_{(\text{dson})}=0,389$  ve  $S-W_{(\text{kson})}=0,248$ ,  $p>.05$ ). Ayrıca kovaryans matrislerin eşitliği için hesaplanan Box's M değeri 0,102, varyansların homojenliği için hesaplanan F değerleri de  $F_{\text{ön}}=0,454$  ve  $F_{\text{son}}=1,964$  olarak bulunmuştur  $p>.05$ . Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar karşılaştırılırken tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

#### **4.2.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar, gruplara, ölçümlere ve grup\*ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar karşılaştırılırken tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 23'de yer verilmiştir.

Tablo 23: Deney Grubu ile Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının SFÖYÖ’nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	1915,168	65			
Grup (D/K)	56,595	1	56,595	1,949	0,168
Hata	1858,573	64	29,040		
Gruplarıçi	1331,250	66			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	17,626	1	17,626	0,929	0,339
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>98,860</b>	<b>1</b>	<b>98,860</b>	<b>5,208</b>	<b>0,026</b>
Hata	1214,764	64	18,981		
Toplam	3246,418	131			

Tablo 23 incelendiğinde araştırmanın ilgili alt problemine ilişkin elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’nin ön test ve son test uygulamasından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur  $F_{(1-64)}=1,949$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar arasında ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapmaksızın anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

2) Öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile ilgili olarak, ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur  $F_{(1-64)}=0,929$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, öğretmen adaylarının Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında grup ayrımı yapmaksızın anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

3) Tablo 23’deki analiz sonuçlarına göre kültürel yeterlik eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir eğitimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmen

adaylarının yeterlik algılarının eğitim öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğretmen adaylarının üzerindeki kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur,  $F_{(1-64)}=5,208$ ,  $p<.05$ . Bu bulgu, kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algılarını anlamlı biçimde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kültürel yeterlik eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına ilk olarak “Kültürel yeterlik eğitimi hakkındaki görüşleriniz nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve frekanslarına ise Tablo 24’de yer verilmiştir.

Tablo 24: Kültürel Yeterlik Eğitimi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategori	f	%
Zevkli, eğlenceli, güzel	15	60,00
Başkalarını tanıma fırsatı	4	16,00
Yaparak yaşayarak öğrenme	4	16,00
Farklı bir deneyim	2	8,00
Genel Düşünceler		
Toplam	25	100,00

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulanan eğitimi zevkli, eğlenceli ve güzel buldukları ( $f=15$ ), farklı bir deneyim olarak nitelendirdikleri ( $f=2$ ), başkalarını tanıma ( $f=4$ ) ve yaparak yaşayarak öğrenme ( $f=4$ ) imkanı sağlayan bir etkinlik olarak düşündükleri görülmüştür. Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

“Bu etkinliğe katılmadan önce gerçekten çok boş yaşamışız, şimdiye kadar okula boş gidip gelmişiz. Bu etkinlik sayesinde eğlenerek öğrendim, yaparak yaşayarak öğrendim...” (Ö<sub>1</sub>)

“İşin açıkçası eğitimin didaktik geçeceğini düşünmüştüm. Ama etkinliklere başlayınca düşüncem değişti, yaparak yaşayarak öğrendik. Kısacası çok eğlendik...” (Ö<sub>2</sub>)

“...Eğitim çok güzeldi. Michael’in gelmesi çok güzeldi. Yani hep şey diyoruz işte. Ten rengi farklı. Ben hiçbir zaman önyargılı yaklaşmadım öyle insanlara karşı ama yine de hiç konuşmadım, iletişime geçmedim, duygu yoktu açıkçası. Ama Michael’i tanıyınca daha sempatik geldi. Şimdi dolmuşa bindiğimde daha sempatik geliyor. O yönden daha güzel ve farklı bir deneyim oldu...” (Ö<sub>3</sub>)

Öğretmen adaylarına ikinci olarak “Sizce bu eğitim mesleki gelişiminize nasıl bir katkı sağladı?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve frekanslarına ise Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 25: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Mesleki Gelişime Katkıları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategori	f	%
Farklı oyunlar öğrenme	4	17,39
Mesleki Gelişime Katkıları		
Mesleki gelişim çabası ve isteği	5	21,74
Mesleki özgüven	7	30,43
Farklı öğretim yöntemleri öğrenme	6	26,09
Farklı kültürden öğrencilerle çalışma isteği	1	4,35
Toplam	23	100,00

Öğretmen adayları uygulanan eğitim sayesinde farklı oyun (f=4) ve öğretim yöntemleri (f=6) hakkında bilgi sahibi olduklarından, farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma isteği (f=1) kazandıklarından, mesleki gelişim çabası ve isteği (f=5)

duyduklarından ve mesleki açıdan özgüvenlerinin arttığından söz etmişlerdir. Eğitimin mesleki anlamda özgüven sağladığını belirten öğretmen adayları düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sonuçta bir eğitim aldık ve bu eğitim kesinlikle bir özgüven sağladı. Farklı kültürden öğrencilerle eğitim yaparım diyorum ama net bir şey söylemek için uygulamanın içinde olmamız gerekiyor.” (Ö4)

“Bazı şeylerin farkına vardığımız için özgüven geliyor. Mesleki özgüvenimin arttığını hissediyorum...” (Ö5)

Eğitimin mesleki açıdan gelişme çabası ve isteği kazandırdığını belirten öğretmen adayı Ö6 ise şunları söylemiştir:

“...Hani ben de okuduğum kitap, izlediğim film ve bu eğitim üçlü kombo şeklinde yeni bir kapı açıldı. Yani birbirlerini çok destekleyici biçimde bana geçti ve ben de bunu özümstedim. Şey oldu... Bu konuda daha inançlı hissediyorum. Araştırma, mesleki açıdan gelişme isteğim geldi...” (Ö6)

Kültürel yeterlik eğitimi sayesinde farklı oyunlar öğrendiğini ve bunun da mesleki gelişim sürecine büyük katkı sağladığını düşünen öğretmen adayı Ö7 de düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Mesleki gelişimime büyük katkıları oldu. Biz stajda hemen sizin etkinliği yaptık, ertesi hafta staja gittik hemen oynattık oyunu. Mesela ilk çocukları dışarı çıkardığımızda onlara böyle bakakalmıştık ne yapacağız diye. Ama eğitim sayesinde öğrendiğimiz birkaç oyunu çok güzel oynattık ve de çok eğlendiler...” (Ö7)

Öğretmen adaylarına üçüncü olarak “Sizce bu eğitim kişisel gelişiminize nasıl bir katkı sağladı?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve frekanslarına ise Tablo 26’da yer verilmiştir.



Tablo 26: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Kişisel Gelişime Katkıları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategori	f	%
Kişisel özgüven sağlama	1	5,88
Önyargıları keşfetme	6	35,29
Kişisel Gelişime Katkıları		
Farklı bakış açıları kazanma	5	29,41
Kendini sorgulama	4	23,53
Duyarlı olma	1	5,88
Toplam	17	100,00

Öğretmen adayları uygulanan eğitim sayesinde önyargılarını keşfetme (f=6), kendilerini sorgulama imkanı bulduklarından (f=4), farklı bakış açıları kazandıklarından (f=5), daha duyarlı olmayı öğrendiklerinden (f=1) ve kendilerini daha özgüvenli hissettiklerinden (f=1) söz etmişlerdir. Eğitimin özgüven kazandırdığını belirten öğretmen adayı Ö<sub>8</sub> düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Eğitim benim için inanılmaz faydalıydı ve birçok anlamda özgüven kazandırdı. Özgüvenim arttı...” (Ö<sub>8</sub>)

Kültürel yeterlik eğitiminin kişisel önyargıları keşfetme imkanı sunduğunu belirten öğretmen adayları ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Aslında farkında olmadan işte nasıl diyeyim aklımızdaki o yargıları, kalıp yargıları, önyargıları ortaya çıkardı. Birisi bize sorduğunda bunun hakkında ne düşünüyorsun dediğinde insanın aklına gelmiyor ama farkında olmadan bunları ortaya koyduk ve bu yönden çok iyi oldu...” (Ö<sub>9</sub>)

“Açıkcası bu yaptığımız şeyleri hiç yani belki düşünmüşüzdür ama uygulamaya dökmemiştir. Mesela birine karşı önyargımız vardır ama

bunu kendi aramızda belki konuşmamışızdır. Bunu açığa çıkarmak için bir ortam yarattık...” (Ö<sub>4</sub>)

“Ben zaten kendimi çok önyargılı düşünmüyordum ama varmış birkaç tane... Bunun farkına vardım bence çok faydalı oldu...” (Ö<sub>10</sub>)

“Bu eğitimde de insanlara karşı önyargılı olmamayı öğrendim. Ben önyargılı bir insanım olmadığımı söylüyorum amma velakin öyleyim. Mesela hiç tanışmadan biri için ben bununla kesinlikle arkadaş olmam dediğim oluyor. Çünkü ilk üniversitemde böyle olmuştu...” (Ö<sub>11</sub>)

Eğitimin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olduğunu ve kendini sorgulama imkânı yarattığını ifade eden öğretmen adayları ise şu şekilde açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Bu eğitim bana bakış açısı kattı. Şu anlamda çok şey kattı. En azından- yani- ben az çok yine farklı kültürlere saygı duyan, çok dışlamayan bir insandım. Değişik bir bakış açısı yakalamamızı sağladı. Hani biraz belki de sınırlarımızı zorlamamızı sağladı. Suriyelilere karşı ben de daha yumuşaktım ama eşcinselliğe daha sert duruyordum. O biraz daha yumuşadı mesela...O da benim sınıırımdı belki de. Ama mevcut sınıırımı kesinlikle daha genişletti...” (Ö<sub>12</sub>)

“Bu eğitimin bize çok şey kattığını hissettim. Zamanın boşa geçmediğini...Kendimi sorgulama fırsatı buldum. Olaylara daha geniş açıyla ve mantıklı, farklı baktık.” (Ö<sub>13</sub>)

“Her hafta yeni bir şey öğrendim. Farklı bir bakış açısı kazandığımı düşünüyorum. Bazı şeyler değişti mi değişmedi mi diye sorarsanız değişmeye başladı...” (Ö<sub>14</sub>)

“Kendimi değiştirebilir miyim diye soruyordum...Çünkü her insanın bir yapısı var ki zannetmiyordum değişebileceğimi. Bu eğitim düşünmemi sağladı, kendimi sorguladım. Acaba neden böyleymişim veya neden bu kadar sabit kararlar vermişim diye düşündüm. O çerçevemi şu an biraz daha genişletmiş durumdayım...” (Ö<sub>1</sub>)

“Bu eğitim bana çok katkı sağladı. Farkında olmadığım bilgileri daha çok açığa çıkardı. Hani böyle kendimle tartışmıyordum ben bazı konuları. Şimdi ortaya atıp kendimle tartışma fırsatı buldum içimde...”  
(Ö<sub>5</sub>)

Öğretmen adaylarına son olarak “Sizce öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında böyle bir eğitim ya da ders verilmeli mi?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan kategori ve frekanslara ise Tablo 27’de yer verilmiştir:

Tablo 27: Kültürel Yeterlik Eğitiminin Lisans Programlarına Dahil Edilmesi Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategori	f	%
Dahil edilmeli	16	94,12
Emin değilim	1	5,88
Toplam	17	100,00

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (f=16) uygulanan eğitimin gerekliliğine vurgu yaparak lisans programlarına dahil edilmesi gerektiğinden söz ederken yalnızca bir katılımcı “emin değilim” diyerek kararsızlığını dile getirmiştir. Kültürel yeterlik eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi gerektiği konusunda olumlu görüş bildiren öğretmen adayları düşüncelerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Böyle bir eğitim olmalı bence hocam. Şu an staja gidiyoruz ve orada öğretmenleri gözlemliyoruz. Kendi kendime şöyle yapmalılar, böyle yapmalılar diyordum ama bu eğitimle birlikte ben de böyle yapmalıyım dedim ve farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda inancım arttı. Kendime güveniyorum artık. O yüzden üniversitede böyle bir dersin olması herkesi, hepimizi bu duruma daha hazırlıklı yapacak...” (Ö<sub>15</sub>)

“Bence bu eğitim lisans programlarına koyulmalı. En azından eğitim fakültelerine koyulmalı ki buradan çıkan öğretmenler o bilincin

farkında olarak mezun olsunlar ve gittikleri yerde bu bakış açısını yansıtabilsinler. Bence kesinlikle koyulmalı....” (Ö<sub>2</sub>)

“Bence koyulmalı hocam. Belki bundan altı yedi yıl önce koyulmasa da olurdu ama şu iç savaşlar sonrasında kesinlikle koyulmalı. Çünkü birçok yabancı öğrenci geliyor artık okula. Biz mesela okuyan bir millet olmadığımız için burada verilmezse öğretmen olduğunda hiç kimse önemsemez. Mesela gittiğimiz okulda birçok öğretmen Suriyeli, Iraklı öğrenciyi arka sıralara oturtuyor ve hiç ilgilenmiyorlar. Bu yüzden kesinlikle verilmeli...” (Ö<sub>16</sub>)

“Bence kesinlikle böyle bir eğitim verilmeli. Çünkü siz bize bu eğitimi verdiniz ve biz birçok şeyin, bir sürü eksikliğimizin farkına vardık. Ama siz bu eğitimi sınırlı kişilere veriyorsunuz. Bu eğitimi almadan öğretmen olan kişiler bu eksiklikle öğretmen oluyorlar. O yüzden lisansa koyulsa bu eksikliklerimiz giderilebilir...” (Ö<sub>17</sub>)

“Bence konulmalı. Olabilir yani...Ülkemizde etnik ve kültürel açıdan bir çeşitlilik söz konusu olduğundan konulsa iyi olur...” (Ö<sub>4</sub>)

Kültürel yeterlik eğitiminin lisans programlarına dahil edilmesi konusunda kararsız kaldığını belirten öğretmen adayı Ö<sub>10</sub> ise düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ben emin değilim. Çünkü ders olarak konulduğunda sadece bilgi verilecekse yaptığımız gibi yaşantı sağlamayacaksa, aktif olmayacaksa konulmayabilir. Emin değilim açıkcası...” (Ö<sub>10</sub>)

#### **4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları kültür kavramını nasıl algılamaktadırlar?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmen adaylarına zihin haritaları çizdirilmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

#### 4.4.1 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları kültür kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir?

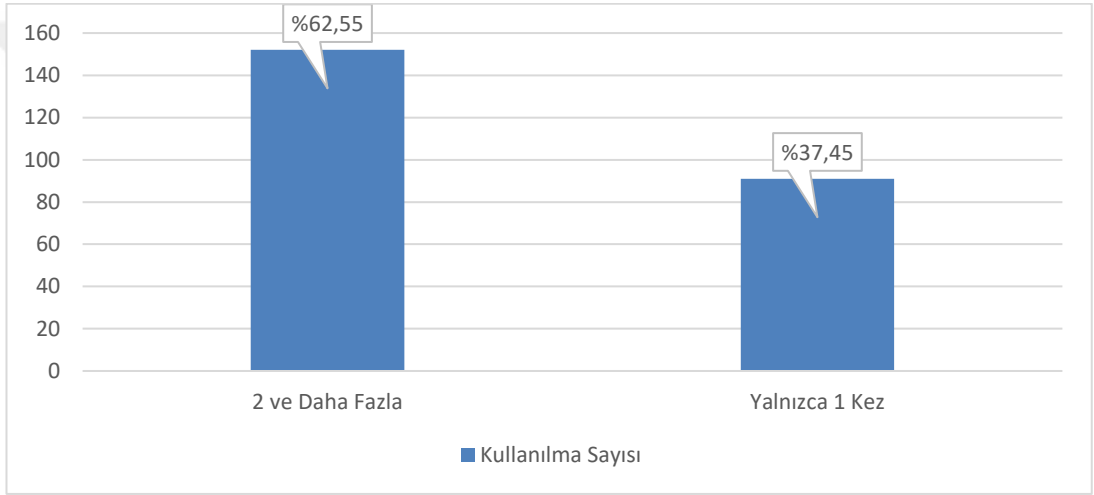
Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının kültür kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar Tablo 28’de verilmiştir. Ancak söz konusu tabloda tekrar sayısı 2’nin üzerinde olan kavramlar gösterilmiştir. Kavramların tamamının yer aldığı tablo ise Ek 10’da sunulmuştur.

Tablo 28: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının «Kültür» Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri

No	Kavramlar	f	%	No	Kavramlar	f	%
1	Yemek	16	6,58	12	Dil	4	1,65
2	Aile	12	4,94	13	Düğün	4	1,65
3	Halk oyunları	10	4,12	14	Gelenek	4	1,65
4	Bayrak	9	3,70	15	Sevgi	4	1,65
5	Müzik	9	3,70	16	Türk kahvesi	4	1,65
6	Çay	6	2,47	17	Yaylalar	4	1,65
7	Din	5	2,06	18	Baklava	3	1,23
8	Kıyafet	5	2,06	19	El öpme	3	1,23
9	Saygı	5	2,06	20	Fındık	3	1,23
10	Alfabe	4	1,65	21	Halı	3	1,23
11	Cami	4	1,65	22	Nota	3	1,23
Toplam		243	100,00				

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları kültür kavramıyla ilgili oluşturdukları zihin haritalarında 127 farklı kavrama yer vermişlerdir. Tablo 28’e göre öğretmen

adaylarının zihin haritalarında en fazla tekrar ettikleri kavram 16 tekrar ve %6,58 oranı ile “yemek”tir. Bu kavramı sırasıyla 12 tekrar ve %4,94 oranı ile aile, 10 tekrar ve %4,12 oranı ile halk oyunları, 9 tekrar ve %3,70 oranı ile bayrak ve müzik, 6 tekrar ve %2,47 oranı ile çay, 5 tekrar ve %2,06 oranı ile din, kıyafet ve saygı kavramları izlemektedir. “Akraba, ayran, adana kebab, baklalı sarma, büyüklere saygı, döner, empati, hamsi, hayvana saygı, İskender, keşkek, lokum vb.” kavramlar ise toplam kullanılma sayısına oranı ile zihin haritalarında en az ifade edilen kavramlar olmuştur. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer verdikleri kavramların toplam kullanılma sayısı 243’tür. Birden fazla tekrar edilen 36 kavramın toplam kullanılma sayısı 152 (%62,55), yalnızca bir kez yazılan 91 kavramın kullanılma sayısı ise 91 (%37,45)’dir.



Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Kültürle İlgili Çizdikleri Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri

Aşağıda öğretmen adaylarının çizdikleri zihin haritalarından birkaçına yer verilmiştir:



Şekil 3: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarından Örnekler

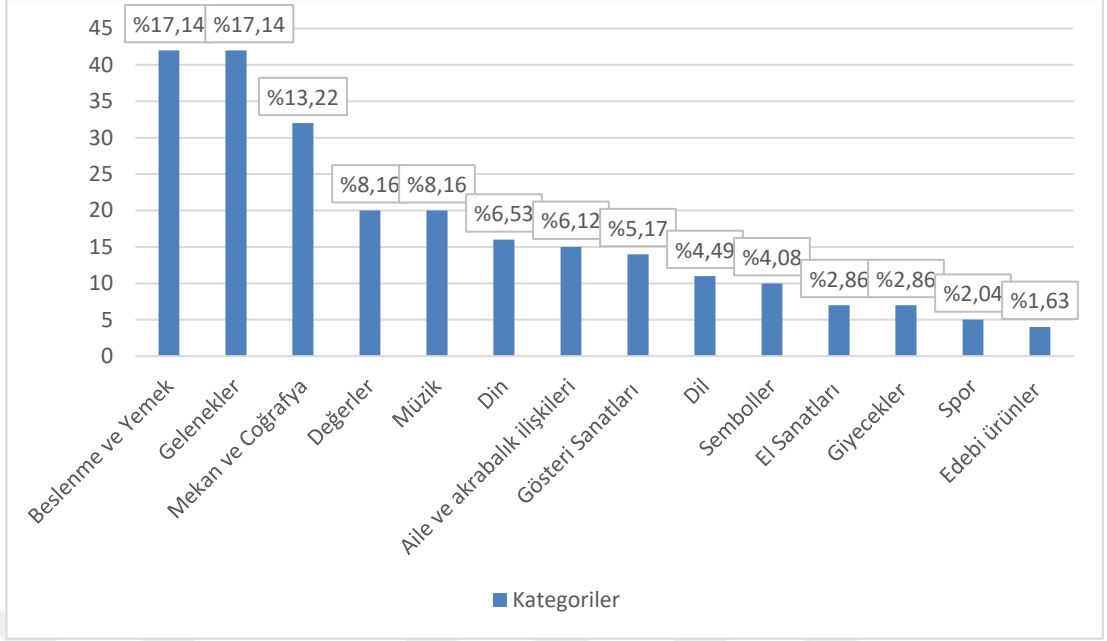
#### 4.4.2 Deneş grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

Deneş grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının kültür kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlara ait kategoriler Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Kültür Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

No	Kavramlar	f	%	No	Kavramlar	f	%
1	Beslenme ve Yemek	42	17,14	8	Gösteri sanatları	14	5,17
2	Gelenekler	42	17,14	9	Dil	11	4,49
3	Mekân ve coğrafya	32	13,22	10	Semboller	10	4,08
4	Değerler	20	8,16	11	El sanatları	7	2,86
5	Müzik	20	8,16	12	Giyecekler	7	2,86
6	Din	16	6,53	13	Spor	5	2,04
7	Aile ve akrabalık ilişkileri	15	6,12	14	Edebi ürünler	4	1,63
Toplam		243	100,00				

Tablo 29’a göre öğretmen adaylarının kültür kavramıyla ilgili oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar 14 ayrı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler, “beslenme, gelenekler, mekân ve coğrafya, değerler, müzik, din, aile ve akrabalık ilişkileri, gösteri sanatları, dil, semboller, el sanatları, giyecekler, spor ve edebi ürünler” olarak ifade edilmiştir. Tabloya göre öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer verdikleri kavramların %17,14’ü beslenme ve gelenekler, %13,22’si mekân ve coğrafya, %8,16’sı değerler ve müzik, %6,53’ü din, %6,12’si aile ve akrabalık ilişkileri, %5,17’si gösteri sanatları, %4,49’u dil, %4,08’i semboller, %2,86’sı el sanatları ve giyecekler, %2,04’ü spor ve %1,63’ü edebi ürünler kategorisinde yer almaktadır.



Şekil 4: Kültür Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

#### 4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları kültüre duyarlı öğretim kavramını nasıl algılamaktadırlar?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmen adaylarına zihin haritaları çizdirilmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

##### 4.5.1 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında hangi kavramlara yer vermişlerdir?

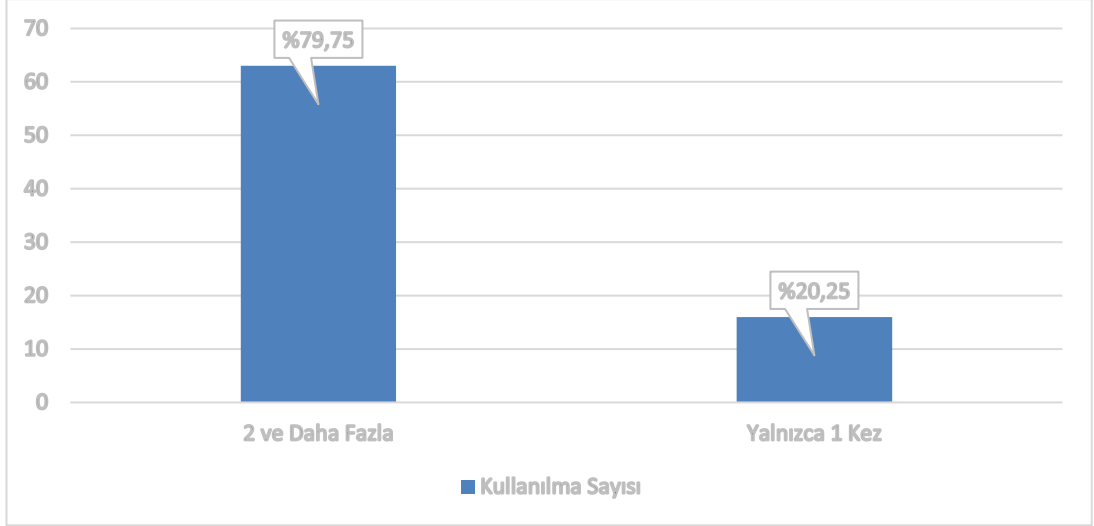
Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretim kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar Tablo 30’da verilmiştir. Ancak söz konusu tabloda tekrar sayısı 1’in üzerinde olan kavramlar gösterilmiştir. Kavramların tamamının yer aldığı tablo ise Ek 11’de sunulmuştur.



Tablo 30: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri

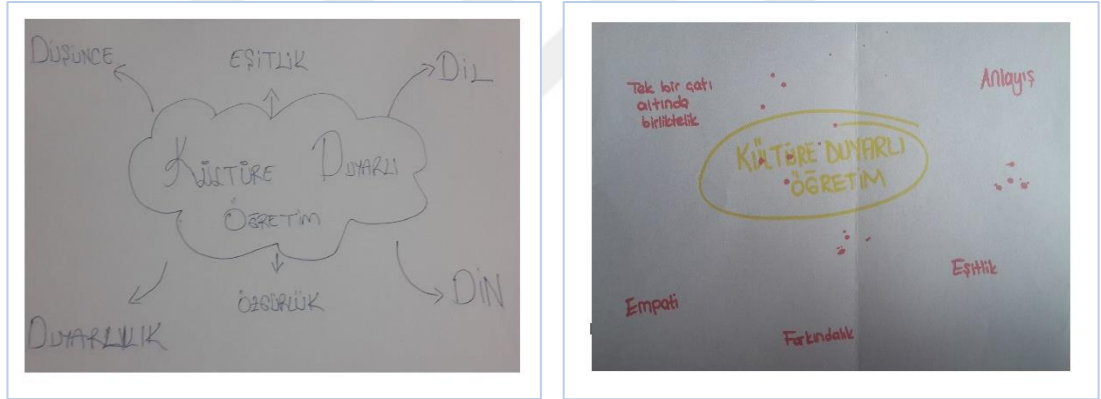
No	Kavramlar	f	%	No	Kavramlar	f	%
1	Empati	7	8,86	10	Anlayış	3	3,80
2	Saygı	6	7,59	11	İletişim	3	3,80
3	Farkındalık	5	6,33	12	Sevgi	3	3,80
4	Birlik	4	5,06	13	Ayırt etmemek	2	2,53
5	Dil	4	5,06	14	Birliktelik	2	2,53
6	Din	4	5,06	15	Dışlamamak	2	2,53
7	Duyarlılık	4	5,06	16	Hoşgörü	2	2,53
8	Eşitlik	4	5,06	17	Önyargısız	2	2,53
9	Farklılık	4	5,06	18	Paylaşımçı olmak	2	2,53
Toplam		79	100,00				

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları kültüre duyarlı öğretim kavramıyla ilgili oluşturdukları zihin haritalarında 34 farklı kavrama yer vermişlerdir. Tablo 30'a göre öğretmen adaylarının zihin haritalarında en fazla tekrar ettikleri kavram 7 tekrar ve %8,86 oranı ile "empati"dir. Bu kavramı sırasıyla 6 tekrar ve %7,59 oranı ile saygı, 5 tekrar ve %6,33 oranı ile farkındalık, 4 tekrar ve %5,06 oranı ile birlik, dil, din, duyarlılık, eşitlik ve farklılık, 3 tekrar ve %3,80 oranı anlayış, iletişim ve sevgi, 2 tekrar ve %2,53 oranı ile ayırt etmemek, birliktelik, dışlamamak, hoşgörü, önyargısız ve paylaşımçı olmak kavramları izlemektedir. "Adil, bilinç, bağlılık, kaynaşma, yargılamamak, zenginlik vb." gibi kavramlar ise toplam kullanılma sayısına oranı ile zihin haritalarında en az ifade edilen kavramlar olmuştur. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer verdikleri kavramların toplam kullanılma sayısı 79'dur. Birden fazla tekrar edilen 18 kavramın toplam kullanılma sayısı 63 (%79,75) iken, yalnızca bir kez yazılan 16 kavramın kullanılma sayısı ise 16 (%20,25)'dir.



Şekil 5: Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretimle İlgili Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramların Frekans ve Yüzde Değerleri

Aşağıda öğretmen adaylarının çizdikleri zihin haritalarından birkaçına yer verilmiştir.



Şekil 6: Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarından Örnekler

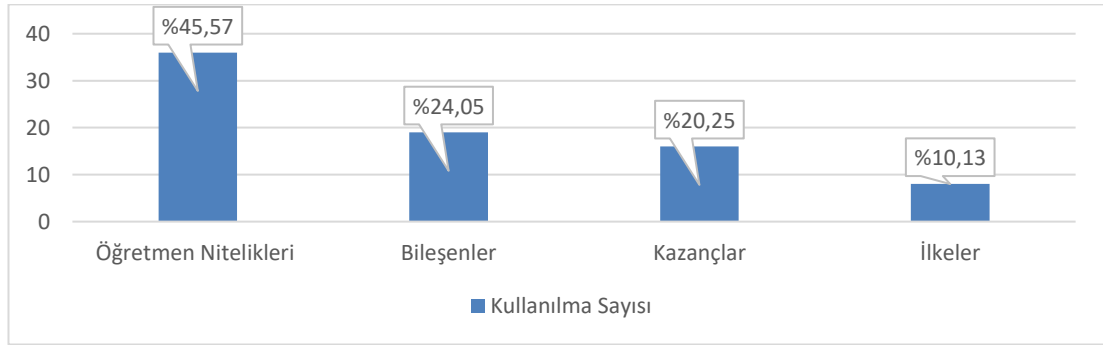
#### 4.5.2 Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “kültüre duyarlı öğretim” kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının kültür kavramına ilişkin oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlara ait kategoriler Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Kavramlar	f	%
Kültüre duyarlı öğretimde öğretmen nitelikleri	36	45,57
Kültüre duyarlı öğretimin bileşenleri	19	24,05
Kültüre duyarlı öğretimin kazançları	16	20,25
Kültüre duyarlı öğretimin ilkeleri	8	10,13
Toplam	79	100,00

Tablo 31'e göre öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili oluşturdukları zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar 4 ayrı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler, "Kültüre duyarlı öğretimin bileşenleri", "kültüre duyarlı öğretimin ilkeleri", "kültüre duyarlı öğretimin kazançları" ve "kültüre duyarlı öğretimde öğretmen nitelikleri" olarak ifade edilmiştir. Tabloya göre öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer verdikleri kavramların %45,57'si öğretmen nitelikleri, %24,05'i bileşenler, %20,25'i kazançlar ve %10,13'ü ise ilkeler kategorisinde yer almaktadır.



Şekil 7: Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategorilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular yorumlanarak sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde “Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular, uygulanan eğitimin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu kültürel yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Farklılıklar karşısında her birey ve toplumun ait olduğu kültür ve sosyal çevre kaynaklı farklı tutumlar geliştirdiği bilinmektedir. Bu tutumlar, dahil etme/hariç tutma, inkar etme, asimile etme, bastırma, izole etme, tolere etme, ilişki kurma ve ortak uyumu geliştirme gibi olumsuzdan olumluya doğru evrilen bir süreç ve çerçevede kendini gösterir (Phelps, 1997). Farklılıklara saygı, bu tutumlar arasında toplumsal barış ve huzurun sağlanabilmesi açısından en arzu edilen ve en olumlu kabul edilendir. Başkalarına değer vermeyi, onları içtenlikle anlamayı, fiziksel görünümüne, sahip oldukları etnik köken veya sosyal gruba göre değil, gerçekleştirdikleri eylemlere göre değerlendirmeyi ve herkesin eşit haklara sahip olduğunu bilmeyi gerektirir (Yazıcı, 2008). Sihera (2002) farklılıklara saygının merak ile başlayıp iyileştirme ile son bulan bir süreçte geliştiğini savunur. Bu süreçte birey, tüm merakını farklı olarak nitelendirdiği kişiye yöneltir, o kişi ile iletişim kurmaya çalışır ve bu sayede kendi inançlarını, düşüncelerini keşfetme, görebilme imkanı yakalar. Bu bağlamda araştırma kapsamında hazırlanan eğitimin içeriğine bakıldığında öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumlarına etki edecek çalışma ve uygulamalara yer verildiği söylenebilir. Özellikle kültürel farkındalığı geliştirme ve güçlendirmeye yönelik etkinliklerin (farkındalık ile tutum arasındaki ilişkiden yola çıkıldığında) öğretmen adaylarının farklılıklara saygı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak elde edilen bulgular, kültürel yeterlik eğitiminin

sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun ilgili literatürden farklılaştığı söylenebilir. Topcubaşı (2015) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda 14 haftalık eğitimin öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Yine Eren (2015) araştırmasında öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı düzeylerini geliştirdiğini belirterek erken çocukluk döneminin önemine vurgu yapmıştır. Vandebroek (2000) ise yaşamın her döneminde karşılaşılabilecek olan farklılıkları anlama ve saygı duymanın ancak etkili bir erken çocukluk dönemi programı ile kazanılabileceğini savunmaktadır. Literatürde farklılık kavramının oluşumu ve farklılıkların algılanmasında sekiz yaşına kadar olan dönemin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Çocukların bir yaşlarında cinsiyet, ten rengi, saç rengi gibi çevrelerinde gördükleri farklılıkları ve bu farklılıkların nedenlerini fark etmeye, iki yaşına geldiklerinde bu farklılıklar hakkında konuşmaya ve cinsiyetlerine uygun tutum ve davranışlar sergilemeye, üç-dört yaşlarına geldiklerinde kendi fiziksel özellikleriyle başkalarınınkini karşılaştırıp sorular sormaya, altı yaşlarında farklılıkların sebebini anlamaya, yedi-sekiz yaşlarına geldiklerinde ise ait oldukları grubun ve kültürün farkına varmaya ve özsaygı geliştirmeye başladıkları bilinmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Bu açıdan mevcut çalışmada ortaya çıkan farklılığın, tutumların köklü inançlar olması sebebiyle değiştirilmesinin daha güç ve zaman isteyen bir süreç olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

## **5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının SFÖYÖ'nin son test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular, uygulanan eğitimin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Kültüre duyarlı öğretim, farklı kültürlere ait öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını ve performans stillerini dikkate alarak eğitim öğretim sürecinin yapılandırılması, öğrenme etkinliklerini bu öğrenciler için daha etkili ve anlamlı kılma çabası olarak tanımlanabilir. Kültürel çeşitliliğin öğrenme sürecindeki önemini kabul eden bir

anlayış, eğitimsel bir reform, bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir şekilde yönetilebilmesi hizmet içi ve hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin birtakım bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış olmasını gerekli kılmaktadır. Teel ve Obidah (2008) öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bir dizi nitelikten söz etmektedir. Bu nitelikler, çeşitliliğe değer veren bir anlayışa sahip olmaktan kültürel önyargılarla mücadele etmeyi gerektirecek kadar geniş bir yelpazedeki tutum, düşünce, davranış veya uygulamaları içermektedir. Özellikle son yıllarda ülkemizin de içinde bulunduğu bazı ülkelerde savaş, kıtlık, göç gibi çeşitli sebeplere bağlı olarak kültürel çeşitliliğin arttığı ve bu durumun da kültüre duyarlı öğretim kavramını ön plana çıkardığı bilinmektedir.

İç İşleri Bakanlığı'nın (2018) verilerine göre bugün Türkiye'de neredeyse dört milyona yakın Suriyeli yaşamakta ve bu rakamda en büyük payı ise okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin önemli paydaşlarından birini oluşturan ve oluşturacak olan bu çocukların sürece ve ortama adapte edilmesi, eğitim hakkından faydalanabilmesi ve eşit başarı şansı yakalayabilmesi, kültürel çeşitliliğin önemini kavramış, bu çeşitliğe cevap verebilen/verebilecek öğretmenlerle mümkündür. Ancak bu durumun fark edilmesi ve kabul edilmesi sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Ciddi bir emek, zaman ve planlama gerektirir. Nitekim yapılan araştırmalar, yaşantı sağlamaya dönük modül, eğitim programları ve alan gezilerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı kültürlerden öğrencilerle çalışabilme konusundaki hazırbulunuşluk, inanç, tutum ve yeterliklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Fitchett, Starker ve Salyers, 2012; Keengwe, 2010; Meaney, Bohler, Kopf, Hernandez ve Scott, 2008; Wiseman ve Fox, 2010). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun literatürdeki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

### **5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kültürel yeterlik eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının uygulanan eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının kültürel yeterlik eğitimi hakkında bu denli pozitif ve olumlu görüşlere sahip olmalarının, uygulanan etkinliklerin kişilerarası etkileşime izin veren bir yapıda

hazırlanmış olmaları ve öğretmen adaylarını tamamıyla sürecin içerisinde ve aktif kılımlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Kültürel yeterlik eğitimini oldukça eğlenceli ve güzel bulduklarını belirten katılımcılar, eğitim sayesinde önyargılarını keşfetme, kendilerini ve başkalarını tanıma, öz eleştiri yapma fırsatı bulduklarından söz etmişlerdir. Öyle ki öğretmen adaylarından Deniz, bu eğitimin kendisine farklı bir bakış açısı kazandırdığını söyleyip kültüre duyarlı öğretim yapabilme konusunda daha inançlı, özgüven sahibi ve istekli olduğunu belirtmiştir. Eğitim sayesinde mesleki gelişim çabalarının arttığını ifade eden Elanur ise, daha önce kendisini hiç böyle hissetmediğinden söz etmiş ve eğitimin kendisine gelişim arzusu, isteği ve çabası aştığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adayları eğitim sürecinde aktif olmalarının yaparak yaşayarak öğrenmenin kapısını açtığından, yeni yöntemler denemeleri ve yeni oyunlar öğrenmelerinin öğretici kimliklerine çok şey kattığından bahsetmişlerdir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı temele alınarak hazırlanan bu eğitimde öğretmen adayları tamamıyla sürecin içerisinde ve aktiftirler. Etkinlikler uzun söylemlerden uzak, eğlenerek öğrenmeyi hedef alan bir yapıda hazırlanmıştır. Rol oynamadan işbirlikli öğrenme stratejilerine kadar aktif öğretim yöntemlerinin tamamına süreç içerisinde yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının kimi zaman bir kişiden, kimi zaman bir olaydan kimi zamansa bir fotoğraftan yola çıkarak düşünmeleri, sorgulamaları ve kendilerini tanımaları sağlanmıştır. Ayrıca kişiler arası etkileşimler yoluyla bireyin kendi önyargı, tutum ve değerlerini keşfetmelerine yönelik kişisel bir yolculuğa çıkmaları hedeflenmiştir. Pedersen (2000) deneysel aktiviteler ve oyunların kalıplaşmış düşünce, önyargı ve davranışların üstesinden gelme ve onlarla yüzleşmede bireylere yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda uygulanan eğitimin özellikle kültürel farkındalıkların gelişimi noktasında öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

#### **5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları kültür kavramını nasıl algılamaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından kültür kavramıyla ilgili bir zihin haritaları çizmeleri istenmiş ve yapılan analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının zihin haritalarında kültür kavramıyla ilgili 127 farklı kavrama yer verdikleri tespit edilmiştir. Yemek 16 tekrar sayısı ve %6,58'lik oran ile bu

kavramlar arasında en çok tekrar edilendir. Yemek kavramını ise sırasıyla 12 tekrar sayısı ve %4,94'lük oran ile aile, 10 tekrar sayısı ve %4,2'lik oranla halk oyunları, 9 tekrar sayısı ve %3,70'lik oranla bayrak, müzik ve çay kavramları izlemektedir. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında bu kadar çok sayıda ve farklı kavrama yer vermiş olmaları, kültür hakkında önemli bir bilişsel bir birikime sahip olduklarını göstermektedir. Haritalarda kahve, lokum, giyecek gibi somut öğelerin yanı sıra bayramda el öpmeye gidilmesi, bayram harçlığı ve bayram temizliği gibi birtakım soyut kavram ve öğelerin de ifade edildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının kültürü sadece maddi öğelerle değil manevi öğeleri de içerecek şekilde çok boyutlu algıladıkları ve tanımlamaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Kültür, bir toplumun sosyal etkileşim yoluyla nesilden nesile aktardığı maddi ve manevi yaşayış biçimlerinin temsilidir. Sonuçları bağlamında ele alındığında ise, bireye ve topluma bağlılık bilinci yaratan, özel bir kimlik kazandıran, çevreyi kendi istek ve hedefleri doğrultusunda değiştirme isteği ve iradesi sunan değer ve normların belirlediği bir sistem olarak tanımlanabilir. Kültür denilince akla insan türüne özgü bilgi, inanç, değer ve davranışlar ile aletler, yapıtlar ve sanat eserleri gibi her türlü maddi nesnelere gelmelidir. Nitekim Erişti ve Belet, 2010 yılında yaptıkları bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin kültür kavramını yemek, halk oyunları, bayrak, Atatürk gibi birtakım ulusal, sanatsal ve kültürel öğelerden hareketle tanımlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Karadağ, Kolaç ve Ulaş (2012)'in çalışmasında da öğretmen adaylarının kültür kavramını "toplumun meydana getirdiği maddi ve manevi değerler" olarak algıladıkları ve tanımlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu açıdan mevcut araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Zihin haritalarının analizi sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının kültür kavramını daha ulusalcı, milli kültür temelli bir anlayışla değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim müzik kategorisi altında "Gesi Bağlarında Dolanıyorum" türküsüne, yemek kategorisi altında keşkek, lokum, Türk kahvesi gibi Türk kültürüne özgü kavramlara yer verilmesi de bunun bir göstergesidir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrencilerin kimlik, kültür ve yurttaşlık kavramlarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışan Türkcan ve Bozkurt (2015), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin kültür kavramını çoğunlukla halk dansları, yöresel kıyafetler ve yemekle ilişkilendirdiklerini ve kültüre yönelik algılarının milli kültür bağlamında oldukça



zengin ve çeşitli iken küresel anlamda son derece yüzeysel olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu anlamda mevcut araştırma bulgularının Türkcan ve Bozkurt'un araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Zihin haritalarının analizi sonucunda elde edilen bir diğer ve son bulgu ise, haritalarda yer verilen kavramların hangi kategorilerde toplandıklarına ilişkindir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmen adaylarının kültürle ilişkilendirdikleri kavramların “beslenme ve yemek, gelenekler, mekan ve coğrafya, değerler, müzik, din, aile ve akrabalık ilişkileri, gösteri sanatları, dil, semboller, el sanatları, giyecekler, spor ve edebi ürünler” olarak ifade edilen 14 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler arasında en çok tekrar edilen grubu %17, 14'lük oran ile beslenme ve yemek ile gelenekler oluştururken en az tekrar edileni %1,63'lük oranla edebi ürünler kategorisi oluşturmaktadır. Deveci (2009) “Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma” başlıklı araştırmasında portfolyoları kullanarak öğretmen adaylarının kültüre yönelik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Nitekim bu doğrultuda yaptığı incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının kendi kültürlerini anlatırken yemek kavramını çok fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Bu noktada mevcut araştırma bulgusunun Deveci (2009)'nin araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

### **5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları kültüre duyarlı öğretim kavramını nasıl algılamaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından kültüre duyarlı öğretimle ilgili zihin haritaları çizimleri istenmiş ve yapılan analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının zihin haritalarında kültüre duyarlı öğretimle ilgili 34 farklı kavrama yer verdikleri tespit edilmiştir. Empati 7 tekrar sayısı ve %8,86'lık oran ile bu kavramlar arasında en çok tekrar edilendir. Empati kavramını ise sırasıyla 6 tekrar sayısı ve %7,59 oran ile saygı, 5 tekrar sayısı ve %6,33'lük oran ile farkındalık, 4 tekrar sayısı ve %5,06'lık oran ile birlik, dil, din, duyarlılık, eşitlik ve farklılık kavramları izlemektedir. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında toplamda 79 kez kullanılan 34 farklı kavrama yer vermiş olmaları, kültüre duyarlı öğretimle ilgili daha sınırlı ve yüzeysel bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun kültürel çeşitliliğin ülkemiz açısından yeni bir olgu olması ve kültüre duyarlı öğretimin

öğretmen yetiştirme programlarında henüz karşılığının bulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çiftçi ve Aydın'a (2014) göre günümüzde neredeyse tüm toplumlar çokkültürlü kabul edilmektedir. Bir toplumun çokkültürlü olarak kabul edilmesini, tanımlanmasını sağlayan pek çok gösterge vardır. Dil, din, etnik köken farklılıkları bu göstergelerden yalnızca birkaçıdır. Bugün Türkiye'de Ermeni, Rum, Laz, Kürt, Müslüman, Türk, Arap gibi çok sayıda farklı etnik, dilsel, dinsel ve kültürel grup bir arada yaşamaktadır. Bu durum Türkiye'nin aslında uzun yıllardır ciddi bir kültürel çeşitliliğe ev sahipliği yaptığını ortaya koymaktadır. Ancak bu çeşitliliğin Türkiye'nin toplumsal bir gerçeği olarak kabul edilip sosyal, siyasal ve toplumsal kurumlarda karşılığını bulması görece daha yenidir. Özellikle son yıllarda Afganistan, Suriye, Irak gibi ülkelerden iç savaş sebebiyle gerçekleşen göçlerin bu anlayış değişikliğinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kültürel çeşitliliği göz önüne alan bir eğitim ortamının oluşturulmasını ve bu sayede demokrasi ve eşitlik ilkelerinin hayata geçirilmesini hedefleyen bir anlayış olarak kültüre duyarlı öğretimin eğitimciler açısından çok daha yeni bir kavram, olgu ya da yaklaşım olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde kültüre duyarlı öğretim ya da kültürel çeşitlilikle ilgili hiçbir ders ya da eğitimin verilmediği görülmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının zihin haritalarında kültüre duyarlı öğretimle ilgili daha az sayıda kavram, kelime ya da resime yer vermesi son derece doğal ve normal algılanabilir.

## **5.6 Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları ile kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlik alguları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Baskın yaklaşımı nicel anlayışın oluşturduğu bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- 1) Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.
- 2) Kültürel yeterlik eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kültüre duyarlı öğretim konusundaki yeterlik algularını etkilediği tespit edilmiştir.
- 3) Kültürel yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının önyargularını keşfetmelerine, kendilerini ve başkalarını tanımlarına, öz eleştiri yapmalarına imkân

sağladığı, kişisel ve mesleki anlamda önemli kazançlar elde etmelerine yardımcı olduğu anlaşılmıştır.

- 4) Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin algılarının daha ulusalcı, milli bir nitelik taşıdığı ve kültür kavramını maddi ve manevi öğeler açısından tanımlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.
- 5) Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili algılarının daha yüzeysel ve sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan yola çıkıldığında uygulamaya ve araştırmacılara dönük şu önerilerde bulunulabilir:

### **5.6.1 Uygulamaya Dönük Öneriler**

- 1) Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak kültürel yeterlik eğitiminin içeriğinde düzenlemelere gidilmelidir.
- 2) Eğitimin hizmet içindeki öğretmenlere de uygulanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılmalı, eğitimler düzenlenmeli ve bu eğitimlerden çok sayıda eğitimcinin faydalanması sağlanmalıdır.
- 3) Kültürel farklılık, yeterlik ve kültüre duyarlı öğretim konusundaki eğitim, ders, seminer veya içeriklerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması konusunda çalışmalar başlatılmalıdır.

### **5.6.2 Araştırmacılara Dönük Öneriler**

- 1) Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarıyla çalışılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları tercih edilebilir.
- 2) Kültüre duyarlı öğretim ile farklılıklara saygı kavramlarının doğasını açıklamaya yönelik güçlü kuramsal çalışmalar yapılmalıdır.
- 3) Araştırmanın bağımlı değişkenlerini farklılıklara saygı ile kültüre duyarlı öğretime ilişkin öz yeterlik inançları oluşturmaktadır. Yapılacak yeni çalışmalarda bağımlı değişken olarak demokratik tutumlar, hoşgörü eğilimi vb. seçilebilir.

- 4) Farklılıklara saygı konusundaki mevcut araştırma bulgusundan yola çıkarak bireylerin farklılıklara saygı tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Abi-El-Mona, I. ve Adb-El-Khalick, F. (2008). The influence of mind mapping on eighth graders' science achievement. *School Science and mathematics*, 108(7), 298-312.
- Acar, N. V. (2017). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar-deneyler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Acquah, E. O. ve Commins, N. L. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463.
- Adodo, S. O. (2013). Effect of mind-mapping as a self-regulated learning strategy on students' achievement in basic science and technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6), 163.
- Akçaoğlu, M.Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 235700).
- Akın, Ü. (2013). *Akılci duygusal davranışci terapi odakli psiko- eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 327554).
- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 398719).
- Akınlr, A. (2018). *Türkiye'de azınlık ve devlet liselerinde çokkültürlü eğitim anlayışının araştırılması: Çoklu durum araştırması* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 503222).
- Akınoğlu, O. ve Yaşar, Z. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, academic achievement and concept learning. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 34-43.
- Akman, Y. ve Akman, G. İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.
- Aktaş, Ö. (2012). *İlköğretimde kavram ve zihin haritaları ile desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 317700).

- Altaş, N. (2003). Çokkültürlü din eğitimi modeli geliştirmede işlem basamakları için bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 19-42. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/ded/issue/29200/312607>.
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çok kültürlülük: Fransa Örneği. *Stratejik Analiz*, 7,78, 52-61.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 485634).
- Altuntaş, S. (2010). *Eğitimin temel kavramları*. Z. Cafoğlu (Ed.), Eğitim bilimine giriş: temel kavramlar (s. 13-45) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aman, F. (2012). Bronislaw Malinowski'nin kültür teorisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-151.
- Amerikan Psikoloji Birliği. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists*. Erişim adresi: <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>.
- Andrews, M. M. ve Boyle, J. S. (1997). Competence in transcultural nursing care. *The American Journal of Nursing*, 97(8), 16AAA+16BBB+16DDD.
- Arastaman, G., Fidan, İ.Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. doi: 10.23891/efdyyu.2018.61.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H.A. (1993). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Arsal, Z., Arsal, D. ve Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve medeniyet kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 15.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 58-82.
- Atalay, Y.Ö. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 215723).
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 463344).
- Avison, D. E., Lau, F., Myers, M. ve Nielsen, P.A. (1999). Action Research. *Communications of the ACM*, 42, 94-97.

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 42, 1-21.
- Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y. ve Taylor-Ritzler, T. (2009). Cultural competence: Development of a conceptual framework. *Disability and rehabilitation*, 31(14), 1153-1160.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bangura, Y. (2018). *Multicultural education: The relationship between preservice teachers' multicultural self-efficacy and cultural awareness when teaching in multicultural classrooms* (Doctoral dissertation). [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=bgsu1522682134643678&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1522682134643678&disposition=inline) adresinden edinilmiştir.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Characteristics and goals*. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (Seventh edition) (s. 3-26) içinde. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=e1ITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=banks+ve+di%C4%9Ferleri+2001+multicultural+education>.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., ...Stephan, W.G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Barry, N. H. ve 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., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Instructional environment and teacher competences in the context of multiculturalism. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batık, M. V. ve Kalkan, M. (2018). *Ebeveyn adayları için evlilik okulu (Psikolojik danışma el kitabı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bayık, D. (2016). *6.sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 452041).
- Beckett, A. (2010). *Exploring mind-mapping as a research tool: from application to analysis*. England: Thinking Critically About Analysis' Conference, University of Leeds (13th September).
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bigatti, S. M., Gibau, G. S., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K. ve Springer, J. T. (2012), "Faculty Perceptions of Multicultural Teaching in a Large Urban University". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78-93.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO). (1982). *World conference on cultural policies* (Final report). Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000525/052505eo.pdf>.
- Brown, M. R. (2007). *A qualitative exploration: Teachers' knowledge and perception of cultural competence* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3271424).
- Brown, L. D. (2009). Preserving teachers' attitudes toward their preparedness to teach culturally diverse student populations (Doktora Tezi). Erişim Adresi: [http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000150/u0015\\_0000001\\_0000150.pdf](http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000150/u0015_0000001_0000150.pdf).
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişiliğin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Burchum, J. L. R. (2002). Cultural competence: An evolutionary perspective. *Nursing Forum*, 37(4), 5-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.



- Caspe, M., Sprachman, S., Atkins-Burnett, S. ve Aikens, N. (2008). *Development of "The Respect for Differences Scale" (RDS): A New Parent Report Measure* (No. 118bff0519bc4a218bdaa0aafb9082fc). Mathematica Policy Research.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Cho, G. ve Ambrosetti, D. D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Clark, L. (2010). Productive dissonance: A musical-analytical exploration of teacher educator perceptions in a multicultural education program. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. ve Jiao, G. Q. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294. DOI: 10.1177/1558689807299526.
- Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası eğitim Türkiye ve Almanya örneği*. Ankara: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmalarının tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K. ve Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care: a monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Washington DC: Georgetown University Child Development Center.
- Çakır, Ç., Güngör, T. A. (2016). Cultural competence scale (ccs): The study of adaptation to turkish, validity and reliability. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-36.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1431-1446.
- Çatlak, İ. H. ve Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1794-1819.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, S.Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.

- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.391225).
- 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.
- Çimen, L.K. ve Quadır, S.E. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.
- Damgacı, F. K. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73-86.
- Demir, S., ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 1-19.
- Diller, J. V., ve Moule, J. (2005). *Cultural competence: A primer for educators*. Belmont/CA: Thomson/Wadsworth.
- Ekici, D.İ. (2015). Fen öğretmeni adaylarının bilime ilişkin algılarının zihin haritaları yoluyla belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,132-151.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 226206).
- Ercan, I. ve Kan, I. (2004). Reliability and validity in the scales. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-6.
- Eren, S. (2015). Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 394841).
- Erişti, S. D. ve Belet, Ş. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimlerinde kültür algısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 245-264.

- Erkan, S. (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri (9. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Edge Akademi Yayınları.
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii (Doctoral Dissertations)*. ProQuest Dissertations & Thesis Global veri tabanından erişildi (UMI No. 10257052).
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 265491).
- Fitchett, P. G., Starker, T. V. ve Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585-611.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fu, Y., Wang, J. ve Bieger, G. (2017). A Preliminary Study of the Effects of a Cultural Immersion Program on Boosting Multicultural Teaching Competence. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 126-138.
- Galley, C. C. (2001). *Cultural policy, cultural heritage and regional development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Monographies*, 1-35. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayınları.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 187-200.
- Gezer, M., ve Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.
- Giorgetti, F. M., Campbell, C. ve Arslan, A. (2017). Culture and education: Looking back to culture through education. *Paedagogica Historica*, 53, 1-6.
- Gökalp, Z. (1978). *Türkçülüğün esasları (günümüz Türkçesiyle)* (M. Ünlü, Y. Çotuksöken) İstanbul: İnkılap ve Aka.

- Greene, J.C., Caracelli, V.C. ve Graham, V.F., (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gümüştekin, N. (2007). “Kültür” kavramı ve Osmanlı’dan günümüze kültürel yapının incelenmesi. Erişim Adresi: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015>.
- Günay, R., Kaya, Y. ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 145-166.
- Günay, R., Aydın, H. ve Damgacı, F. K. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Institute of Social Sciences*, 6(1), 291-312.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide Ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 311868).
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-27. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/291832362>.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hanley, J. H. (1999). Beyond the tip of iceberg: Five stages toward cultural competence. *Journal of Reaching Today's Youth*, 2(3), 9-12.
- Hasan, H. A. (2017). *On the effect of mind mapping to improve reading comprehension skill of Iraqi ESP learners* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 454512).
- Haviland, W.A., Prins, H.E.L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hunter, A. ve Brewer, J. (2003). *Multimethod Research in Sociology*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods In Social And Behavioral Research* (Pp. 577-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Işık, Ş. (2016). *İlkokulda grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- İçli, G. (2012). *Sosyolojiye giriş* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- James, J.L. (2004). Teachers' attitudes and perceptions of multicultural and diversity awareness in elementary schools (Doktora Tezi, Tennessee Üniversitesi, Knoxville. Erişim Adresi: [http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/3041](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3041).
- Jeffreys, M. R. (2010). *Teaching cultural competence in nursing and health care: Inquiry, action, and innovation* (2nd ed.). New York, NY: Springer.

- Johnson, R.B. ve Onwuegbuzie, A.J., (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L.A., (2007). Towards definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112-133.
- Jones, B. D., Ruff, C., Snyder, J. D., Petrich, B. ve Koonce, C. (2012). The effects of mind mapping activities on students' motivation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-21.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflections. *Intercultural Education*, 19, 527-536. Doi: 10.1080/14675980802568327.
- Kahraman, P.B. ve Sezer, G.O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 233-249.
- Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 145170).
- Kara, M. (2014). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin eşlik, benzerlik ve dönüşüm geometrisi konusundaki imajlarının fenomenografik yaklaşımla ele alınıp zihin haritaları ile gelişiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 368154).
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 089-103.
- Karadağ, R., Kolaç, E. ve Ulaş, A.H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür kavramına yükledikleri anlamlar ve popüler kültüre bakışları. *İlköğretim Online*, 11(2), 381-394.
- Karafil, B. ve Olur, B. (2018). The examination of respect level of undergraduate students for differences according to various variables. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 205-215. doi: 10.5281/zenodo.1238037.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 294136).
- Kartal, A., Öksüz, Y., Öztürk, M.B., Demir, E.G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algısı: Polonya-Türkiye karşılaştırması. *İlköğretim Online*, 17(2), 562-579.
- Kavak, R. (2016). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 443019).

- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1, 102-115.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204. doi:10.1007/s10643-010-0401-5.
- Keklik, D. E. (2016). *Candidate teachers' attitude toward multicultural education* [Tam]. The 8th Multidisciplinary Academic Conference'de sunulan bildiri, Czech Technical University, Prague. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?id=J5VEDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=erdem+keklik+multicultural+8th&source=bl&ots=7yWieVSdLT&sig=FnJS6fLjBTEmhsw\\_VnSBvz0IRMU&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiy3u3hxdjcAhWKzqQKHTFBDJsQ6AEwAHoECAEQAQ#v=onepage&q=erdem%20keklik%20multicultural%208th&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=J5VEDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=erdem+keklik+multicultural+8th&source=bl&ots=7yWieVSdLT&sig=FnJS6fLjBTEmhsw_VnSBvz0IRMU&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiy3u3hxdjcAhWKzqQKHTFBDJsQ6AEwAHoECAEQAQ#v=onepage&q=erdem%20keklik%20multicultural%208th&f=false).
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.475367).
- Keskin, Y., ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Analyzing the relationship between prospective teachers' democratic tendencies and their respect for differences levels. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(6), 19-29.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 205150).
- Kültür, E. B. (2014). *Zihin haritalarında kimlik algıları: Çanakkale Fevzipaşa örneğinde romanlar* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 496134).
- Kymlicka, W., ve Öztürk, F. (2012). Çokkültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 70(2), 297-332.

- Lehman, C.L. (2016). *Multicultural competence for teaching diverse students as experienced by preservice teachers*. (Doctoral Dissertations) <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3263&context=dissertations> adresinden erişildi.
- Lindsey, R. B., Robins, K. N. ve Terrell, R. D. (2003). *Facilitator's guide: Cultural proficiency, a manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maasum, T. N. R. T. M., Maarof, N., & Ali, M. M. (2014). Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134, 101-108.
- Macionis, J.J. (2013). *Sosyoloji*. (V. Akan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi* (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Martisko, L. M. (2012). *Elementary teachers' perceptions of and experiences with culturally responsive pedagogy and diverse students' achievement* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3512149).
- Meaney, K. S., Bohler, H. R., Kopf, K., Hernandez, L. ve Scott, L. S. (2008). Service-learning and pre-service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 189-208.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Miles, B. M. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L. ve Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Moles, A. A. (1983). *Kültürün toplumsal dinamiği* (N.Bilgin, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji* (S. Akfırat, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji: Günlük yaşamın mimarisini keşfetmek*, (A. Arslan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nieto, S. (2008). *Culturally Responsive Pedagogy: Some Key Features*. Erişim Adresi: <http://www.sonianieto.com/wpcontent/uploads/2016/02/CulturallyResponsiveTeaching.pdf>.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Olson, B. (2003). *Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stout.

- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The qualitative report*, 12(2), 281-316.
- Oyerinde, S.A. (2008). *A correlational study of teacher efficacy and culturally responsive teaching techniques in four public middle schools* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3328709).
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği: geçrlık ve güvenirlık çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 457-473.
- Öksüz, Y., Güven, E., Baba, M. ve Kartal, A. (2015). Investigating primary school students' perceptions about differences through their drawings. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 529-544. doi:10.7827/TurkishStudies.7503.
- Öksüz, Y., Demir, E. G. ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1263-1278. Doi: 10.17755/esosder.81434.
- Özen, F. (2015). Evaluation of the attitudes of teacher candidates towards democracy and multicultural education. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 182-220.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7 (1), 55-69.
- Özkalp, E. (2003). *Sosyolojiye giriş* (genişletilmiş 12.baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden erişildi (Tez No. 381108).
- Paksoy, E.E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden erişildi (Tez No. 461524).
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6-12.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 90-102.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3513506).



- Phelps, M. E. (1997). *Understanding And Managing Diversity The Personnel Challenge For Leaders, Air Command and Staff College*, Erişim adresi: [www.dtic.mil/cgi bin/GetTRDoc?AD=ada397894](http://www.dtic.mil/cgi bin/GetTRDoc?AD=ada397894).
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *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, 334-343.
- Pua, C., Li, D., Lui, C. ve Cheng, S. (2015). Using Mind-Mapping as a Tool to teach English Vocabulary for the Elementary Students. *Bulletin of Chinese*, 70-82.
- Purnell, L. D. ve Paulanka, B. J. (2003). *Transcultural health care: a culturally competent approach*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Reima, A. J. (2009). Enhancing freshman students' writing skills with a mind-mapping software. In *The 5th International Scientifics Conference–eLearning and Software for Education–Bucharest*.
- Rodriguez, L.I. (2013). *Secondary school teacher knowledge of culturally diverse content, culturally relevant pedagogy, characteristics of a culturally responsive teacher, personal teaching efficacy, and teaching efficacy and hispanic student graduation rates* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3574112).
- Sağlam, İ. H. ve Kanbur, İ. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D. ve Leonard, S. N. (2015). Developing culturally competent teachers: An international student teaching field experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 3. DOI: 10.14221/ajte.2015v40n4.3.
- Sandelowski, M. (2003). *Tables or Tableaux? The Challenges of Writing and Reading Mixed Methods Studies*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (Pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarıçam, H., Bulut, M. ve Duran, A. (2015). Çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *II. Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu*, 4-5.
- Sarıçam, H., Kaya, M. M. ve Yetim, G. (2016, Haziran). *Öğretmen adaylarında demokratik eğilim, intikam ve farklılıklara saygı arasındaki ilişki* [Öz] 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf>.
- 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), 1-18.

- Serter, G.Ö. (2018). *Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 492296).
- Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Shen, Z. (2015). Cultural competence models and cultural competence assessment instruments in nursing: a literature review. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(3), 308-321.
- Sihera, E. (2002). *Managing Diversity Maze*, Anser Publishing, London.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Skepple, R. G. (2011). *Developing culturally responsive preservice teacher candidates: Implications for teacher education programs* (Doctoral Dissertations). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3454855).
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Smith, L. S. (1998). Concept analysis: cultural competence. *Journal of Cultural Diversity*, 5(1), 4-10.
- Strickland, D. L. (2018). *Factors relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers* (Doctoral Thesis). <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2866&context=etd> adresinden erişildi.
- Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. *Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*. ERIC Digest ED 1174138131262.
- Şahin, S., Çakır, Ç., (2012, Eylül). *Kültürel Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Yeterlilik Becerileri Düzeyi* [Öz]. 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: [https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=136239](https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136239).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. ve Kartal, A. (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63–82.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanilli, S. (2007). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* (3.baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tarman, İ. ve Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: a case study of exploring a teacher's understanding and practices. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 17, 578-598.
- Taş, İ. (2015). *Psikolojik belirtileri azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının ergenlerde internet bağımlılığına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 396085).
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *HU GSES The Journal of Educational Research*, 2(1), 1-20.
- Tawanda, R. (2017). *Exploring factors that influence middle school teachers' culturally responsive teaching efficacy* (Doctoral Dissertations). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 10590761).
- Teasley, M. L., Baffour, T. D. ve Tyson, E. H. (2005). Perceptions of cultural competence among urban school social workers: Does experience make a difference?. *Children & Schools*, 27(4), 227-237.
- Teel, K. M., ve Obidah, J. E. (2008). *Building racial and cultural competence in the classroom: Strategies from urban educators*. New York: Teachers College Press.
- T.C. İç İşleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Geçici koruma*. Erişim Adresi: [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713)
- Thomas, R. M. (2003). *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tıkman, F. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriye'den gelen insanlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Kilis 7 Aralık üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 486035).
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 393309).
- Topçu, N. (2004). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 16-26.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2004). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi". *E-kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Turhan, M. (1972). *Kültür değişimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159.
- Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1501-1526.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ukpokodu, O. (2011). Developing teachers' cultural competence: One teacher educator's practice of unpacking student culturelessness, *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 432-454, DOI: 10.1080/01626620.2011.627033.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Ulusal veritabanından erişildi (Tez No. 274513).
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Wallerstein, I. (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world-system. *Theory, Culture and Society*, 7(2-3), 31-55.
- Weaver, T. L. (2009). *Principals' attitudes toward the use of culturally relevant pedagogy and culturally responsive leadership in predominately African American schools*. (Doctoral Dissertations). ProQuest Dissertations & Thesis Global adresinden erişildi (UMI No. 3370087).
- Wheeldon, J. ve Faubert, J. (2009). Framing experience: Concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83.
- Williams, V. S. ve Haynes, P.L.M. (2007). *For Cultural Competence* <http://www.orgwise.ca/sites/osi.ocasi.org.stage/files/resources/A%20Resource%20Manual%20for%20Developing%20Cultural%20Competence.pdf>.

- Wiseman, A. ve Fox, R.K. (2010). Supporting teachers' development of cultural competence through teacher research, *Action in Teacher Education*, 32 (4), 26-37. DOI:10.1080/01626620.2010.549708.
- Vandenbroeck, M. (2000, August-September). *Self-awareness, cultural identity and connectedness: three terms to (re)define in anti-bias work*. 10.European Conference on Quality in Early Childhood sunulan bildiri, London.
- Van Roekel, N. P. D. (2008). *Promoting educators' cultural competence to better serve culturally diverse students*. Washington, DC: National Education Agency.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 191644).
- Yazıcı, F. (2016). *Çokkültürlülük ve sosyal bilgiler*. D.Dilek (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 285-296) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 419247).
- 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, R. ve Keser, H. (2015). İşlemsel uzaklık ölçeğinin uyarılama çalışması: the adaptation study of transactional distance scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 91-105.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Young, E. A. ve Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.

## EKLER

- 1) Etik Kurul Raporu
- 2) Kişisel Bilgi Formu
- 3) Farklılıklara Saygı Ölçeği
- 4) Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Uygulama İzni
- 5) Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği
- 6) Kültürel Yeterlik Eğitimi
- 7) Gelişim Defteri
- 8) Kişisel Sözleşme Formu
- 9) Deneysel Grubunda Yürütülen Öğretim Sürecine İlişkin Fotoğraflar
- 10) Deneysel Grubundaki Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramlar
- 11) Deneysel Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramlar
- 12) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

## Ek 1 Etik Kurul Raporu



**T.C.**  
**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
19.06.2017	6	2017/ 156

**KARAR NO:**  
**2017 – 156**

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi Melek BABA ÖZTÜRK'ün “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Hazırlanan Kültürel Değerlere Duyarlılık Eğitiminin Etkililiği” konulu doktora tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi Melek BABA ÖZTÜRK'ün “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Hazırlanan Kültürel Değerlere Duyarlılık Eğitiminin Etkililiği” konulu doktora tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

**ASLI GİBİDİR.**

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili arkadaşlar,

Aşağıda yanıtlanmanızı istediğimiz birkaç soru yer almaktadır. Paylaşacağınız bilgiler bilimsel amaçlar için kullanılacak, kesinlikle gizli kalacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Soruları yanıtlarken karşısındaki boşluğu kullanmanız, seçenekli sorular için ilgili kutucuğa (X) işareti koymanız yeterlidir. Anlayışınız, sabrınız ve ilginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim...

Melek BABA ÖZTÜRK

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Bölüm:** .....

**Sınıf:** .....

**Memleket:** .....

**Anne Eğitim Durumu:** Okuryazar değil ( ) Okuryazar ( )  
İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( )  
Lise mezunu ( ) Önlisans mezunu ( )  
Lisans mezunu ( ) Diğer .....

**Baba Eğitim Durumu:** Okuryazar değil ( ) Okuryazar ( )  
İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( )  
Lise mezunu ( ) Önlisans mezunu ( )  
Lisans mezunu ( ) Diğer .....

**Anne Mesleği:** .....

**Baba Mesleği:** .....



### Ek 3 Farklılıklara Saygı Ölçeği

FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ		1= Hiç Katılmıyorum	2= Kısmen Katılıyorum	3= Orta Düzeyde Katılıyorum	4= Çoğunlukla Katılıyorum	5= Tamamen Katılıyorum
1	İnsanların farklı olandan çekinmelerinin normal olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
2	Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede farklı gelir düzeyine sahip olup olmama belirleyici olamaz.	1	2	3	4	5
3	Çocuğumun sınıf öğretmeninin cinsiyeti öğretmen tercihimde dikkate almayacağım bir konudur	1	2	3	4	5
4	Cinsel tercihleri konusunda hemcinsine yönelen bireylerle arkadaşlık ilişkisi kurmam	1	2	3	4	5
5	Fiziksel engeli olan bir kişiyle arkadaşlık etmem	1	2	3	4	5
6	Susmak küçüğün, söz büyüğündür	1	2	3	4	5
7	Erkeğin patronsu davranışlarına sabredilir, ama bunu bir bayan yaptığında katlanılacak tarafı yoktur.	1	2	3	4	5
8	Benden düşük eğitim düzeyine sahip insanlarla konuşmaya gerek duymam	1	2	3	4	5
9	Dini yaşantılardaki farklı uygulamaları yadırgamam.	1	2	3	4	5
10	Saygı duyulması gereken ne düşünülmediği değil, düşünen bireyin kendisidir.	1	2	3	4	5
11	Ekonomik gelir seviyesi yüksek arkadaşlarının olması kendimi daha iyi hissetmeme sebep olur.	1	2	3	4	5
12	İnsan ilişkilerinde başarılı olabilmek için üniversite eğitimi olmazsa olmazdır.	1	2	3	4	5
13	İnsanların yöresel kıyafetlerle dolaşmasından rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
14	Anlamsız bulduğum işlerle uğraşanları cahil olarak görürüm	1	2	3	4	5
15	Eğer bir kişi saçma bulduğum bir düşünceyi savunuyorsa, onu ciddiye almam	1	2	3	4	5
16	Kültürel farklılıkları bireyleri birbirinden üstün kılacak unsurlar olarak görmüyorum	1	2	3	4	5
17	Doğru bulsam da, çoğunluğa ters düşen bir davranış itici bulurum.	1	2	3	4	5
18	Eğitim düzeyi yüksek bireylerin oylarının değeri daha yüksek olmalıdır.	1	2	3	4	5
19	Bazı toplumların ölümlerini gömmek yerine yakmalarını saçma bulsam da bunu engellemenin doğru olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Zevklerin kişiye özgü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
21	Yapabilecek gücüm olsa gökkuşağından bazı renkleri atardım.	1	2	3	4	5
22	Erkeğin ağlamasını güçsüzlük olarak görürüm.	1	2	3	4	5
23	Bana hoş gelen bir şeyden korksa bile, bundan dolayı karşımdakini yadırgamam.	1	2	3	4	5
24	Müslüman bir memlekette çan sesini duymak beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
25	Sıradışı davranan biriyle alay etmekte bir sakınca yoktur.	1	2	3	4	5
26	Güçlü bir devlet olmanın yolu; farklılıkların yaşanmasına izin vermektir.	1	2	3	4	5
27	Öğretmenlikte erkekler bayanlar kadar başarılı olamazlar.	1	2	3	4	5
28	Farklı ırktan biriyle evlenmek istemem.	1	2	3	4	5
29	Yaşına uygun giyinmeyen insanları itici bulurum.	1	2	3	4	5
30	Kültürel farklılıklar aşure gibidir; her malzeme kendi özelliğini kaybetmeden ayrı bir tat oluşturur.	1	2	3	4	5

## Ek 4 Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Uygulama İzni

**Anastasia Kitsantas** akitsant@gmu.edu gmuedu.onmicrosoft.com üzerinden  
Alıcı: bana Sevbest Biçimli Ekran Alıntısı

İngilizce > Türkçe > İletiyi çevir

Dear Melek,

Attached is a copy of the scale. You are welcome to use it in your research. Please send me a copy of your findings.

Best,

Anastasia Kitsantas, Ph.D.  
Professor, Program in Educational Psychology  
College of Education and Human Development, MSN 6D2  
George Mason University  
Fairfax, VA 22030-4444  
Tel. (703) 993-2688  
Fax: (703) 993-2013  
E-mail: [akitsant@gmu.edu](mailto:akitsant@gmu.edu)

From: melek baba [[melekbaba87@gmail.com](mailto:melekbaba87@gmail.com)]  
Sent: Monday, September 25, 2017 7:22 AM  
To: Anastasia Kitsantas  
Subject: about your scale (Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity)

\*\*\*



ölçek izni Gelen Kutusu x



**melek baba** <[melekbaba87@gmail.com](mailto:melekbaba87@gmail.com)>  
Alıcı: mustafailhan21

9.10.2017 ↶ ↷

Hocam merhabalar,  
Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Kültürel değerlere duyarlılık üzerine bir doktora tezi hazırlamaktayım. Araştırmalarım sırasında geliştirmiş olduğunuz "Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"ni gördüm. İzininiz olursa ölçeğinizi (atıfta bulunmak koşuluyla) kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim. İlginiz ve anlayışınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim....

\*\*\*

Arş. Gör. Melek BABA ÖZTÜRK  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
B Blok Kat:1 No:005  
Kurupelit Yerleşkesi/Atakum -SAMSUN  
E-mail: [melekbaba87@gmail.com](mailto:melekbaba87@gmail.com)  
Tel. 0(362) 312 19 19/ 5825

**Mustafa İLHAN** <[mustafailhan21@gmail.com](mailto:mustafailhan21@gmail.com)>  
Alıcı: bana

10.10.2017 ↶ ↷

Sayın Melek Baba Öztürk, Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte gönderilmiştir. Kolaylıklar dilerim...

9 Ekim 2017 14:12 tarihinde melek baba <[melekbaba87@gmail.com](mailto:melekbaba87@gmail.com)> yazdı:

\*\*\*



## Ek 5 Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği

### SINIFTAKİ FARKLILIKLAR İÇİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	Hiç Güvenmem	Güvenmem	Kısmen Güvenirim	Güvenirim	Çok Güvenirim
1	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşmaktasınız. Sınıf içinde sözlü iletişimi artırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenebilirsiniz?					
2	Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından önyargılı olmadan bu sorunları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
3	Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
4	Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
5	Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetiştirme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine katılsız kaldığını ve zaman zaman da karşılıklı sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
6	Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerinin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
7	Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verdiğinizde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
8	Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halinde, sınıftan soyutlanmış durumdalar ve ekonomik olarak avantajlı yaşantı tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
9	Derste din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
10	Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldaki beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					

**Ek 6 Kültürel Yeterlik Eğitimi**

<b>Oturum No</b>	1
<b>Oturum Adı</b>	Tanışma ve Bilgilendirme
<b>Amaç(lar)</b>	Grup üyelerinin tanışması, kaynaşması ve grup yapısı içerisinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak, Grup üyelerini programın amaçları ve ilkeleri konusunda bilgilendirmek, Kişisel amaç ve beklentileri gözden geçirmek, Grup bağlılığı oluşturmak ve işbirliği sağlamak, Program kurallarını oluşturmak ve bu kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirmek
<b>Araç(lar)</b>	Kalem, Gelişim Defteri, Kişisel Sözleşme Formu
<b>Süre</b>	120'
<b>Grup Üyelerinin Tanışması, Kaynaşması ve Grup Yapısı İçerisinde Kendilerini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlamak</b>	Oturuma grup üyelerinin birbirleri ile tanışmalarını sağlayan bir oyun ile başlanır. Bütün üyeler el ele tutuşarak çember oluştururlar. Grup lideri 1 ile başlayarak bütün üyelere bir sayı verir. Ardından kendini tanıtır ve isim öyküsünü (ismini nasıl aldığı ya da ismiyle ilgili bir anısını) grup üyeleriyle paylaşır. Her üye sırayla bu işlemi gerçekleştirir. Oyunun ikinci aşamasında ise grup üyelerinden dağılmaları ve rastgele bir çember oluşturmaları istenir. Bu esnada bir torbaya üzerinde sayıların (üye sayısı kadar) yazıldığı kağıtlar atılır. Oyuna yine grup lideri ile başlanır. Grup lideri torbayı eline alır ve bir kağıt çeker. Kağıtta yazılı olan sayıyı yüksek sesle okur. Sayının sahibi üye bir adım öne çıkar. Grup lideri kişinin adını ve anlattıklarını hatırlamaya çalışır. Hatırlayamadığı takdirde grup üyelerinden yardım alabilir. Bütün üyelerin katılımı sağlandıktan sonra oyun sonlandırılır ve tanışma sağlanmış olur.
<b>Grup Üyelerini Programın Amaçları ve İlkeleri</b>	Üyelere oturum öncesinde hazırlanan gelişim defterleri dağıtılır. Gelişim defterlerinin ilk iki sayfasında programın amaçları ve ilkeleri yazılıdır. Grup lideri amaç ve ilkelere

<p><b>Konusunda Bilgilendirmek</b></p>	<p>ilişkin açıklamalar yaparken grup üyeleri defterden takip eder ve daha sonra bu açıklamalar üzerine konuşulur.</p>
<p><b>Kişisel Amaç ve Beklentileri Gözden Geçirmek (Niçin Buradayım?)</b></p>	<p>Grup üyelerinin gruba ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşması istenir. Grup lideri söz alır ve neden bu programı düzenlediğini, amaçlarını ve sürece ilişkin beklentilerini grup üyeleriyle paylaşır. Daha sonra seçtiği bir üyeye söz hakkı verir. Ondan katılma amacını, gruba ilişkin beklentilerini ve eğitim sonunda değişmesini istediği şeylerin neler olduğunu diğer üyelerle paylaşmasını ister. Her üye söz almayan başka bir üyeyi seçer ve bu sayede bütün üyelerin sürece ilişkin görüş, düşünce ve beklentilerini diğer üyelerle paylaşması sağlanmış olur.</p>
<p><b>Grup Bağlılığı Oluşturmak ve İşbirliği Sağlamak</b></p>	<p>Bu süreçte aşağıda açıklanan iki oyundan biri ya da her ikisi de tercih edilebilir.</p> <p><b>Sallanan Evler:</b> Bu oyunda üyeler üçerli gruplara ayrılır. Üyelerden ikisi el ele tutuşarak ayakta dururlar. Diğeri de el ele tutuşan çocukların kollarının üzerinde bina rolünde oturur. Grup lideri “Deprem oluyor” diyerek komutu verir ve ayaktaki üyelerden hareket etmelerini ister. Amaç oturan üyeyi düşürmemektir. En sona kalan grup birinci olur ve bu sayede grup üyeleri arasında bağlılık ve işbirliği inşa edilmeye çalışılır. Bu aşamada oynanacak ikinci oyun ise “Bil Bakalım?”dır.</p> <p><b>Bil Bakalım:</b> Bu oyunda üyeler beşer kişilik gruplara ayrılır. Her grup kendi arasından bir kişiyi seçer. Grup lideri seçilen üyenin gözünü bağlar ve eline bir torba tutuşturur. Üye, torbanın içinden bir nesne seçer ve ne olduğunu tahmin etmeye çalışır. Bu süreçte grup arkadaşları da ipuçlarıyla yardımcı olmaya çalışır. Oyunu her grup sırayla oynar ve nesnelere en kısa sürede bulan grup birinci olur.</p>

<b>Program Kurallarını Oluşturmak ve Bu Kurallara Uymak Konusunda Ortak Bir Anlayış Geliştirmek</b>	<p>Bu aşamada grup lideri grup kurallarından bahseder. Grup kurallarının bir örneğine gelişim defterlerinin üçüncü sayfasında yer verilmiştir. Grup lideri, grup üyelerine eklemek ya da çıkarmak istedikleri herhangi bir kural olup olmadığını sorar. Gerekli görüldüğü takdirde yeni kurallar eklenebilir ya da mevcut kurallarda düzenlemeye gidilebilir. Kurallar konusunda mutabakata varıldıktan sonra defterin dördüncü sayfasında yer alan sözleşmeyi okumaları ve kabul ediyorlarsa imzalamaları istenir.</p>
<b>Sonlandırma</b>	<p>Grup üyelerinden gelişim defterlerinde birinci oturum için ayrılan kısımları doldurmaları istenir. Daha sonra her bir üye sırayla söz alır ve oturuma ilişkin görüşlerini, yaşadıklarını ve hissettiklerini diğer üyelerle paylaşır. Paylaşımın sonunda grup lideri yapılanları kısaca özetler, bir sonraki oturumun konusu, günü ve saatini hatırlatarak oturumu sonlandırır.</p>

<b>Oturum No</b>	2
<b>Oturum Adı</b>	Kültürü Anlamak
<b>Amaç(lar)</b>	Grup üyelerinin kültür kavramı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak, Grup üyelerini kültür kavramı hakkında bilgilendirmek
<b>Araç(lar)</b>	Renkli Boya Kalemleri, Gelişim Defterleri, Zihin Haritamla Ben, Kültür Soğanı
<b>Süre</b>	120'
<b>Giriş</b>	Grup üyelerine gelişim defterleri dağıtılarak oturum başlatılır. Grup lideri söz alır ve grup üyelerinden bir önceki oturumda neler yapıldığını özetlemelerini ister. Paylaşım sonrasında konuyu toparlar, yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verir ve oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üleriyle paylaşır.
<b>Isınma</b>	Bu oturumda ısınma etkinliği olarak “Haydi Selamlaşalım” oyunu oynatılabilir. Oyunun başlangıcında grup lideri, üyelere ayağa kalkmalarını ve çember oluşturmalarını ister. Üyeler çember halindeyken lider oyunun kurallarını anlatır. Oyunda amaç, liderin verdiği komuta uygun bir şekilde kendine bir eş bularak selamlaşmaktır. Kendine eş bulamayan ya da selamlaşma hareketini doğru yapamayan grup üyesi oyun dışı kalır. Oyunda dört farklı kültüre ait selamlaşma hareketi kullanılır. Bu hareketlerin ne olduğu ve nasıl yapılacağı aşağıda açıklanmıştır. Müzik ile oyun başlar. Lider uygun gördüğü bir anda müziği durdurup herhangi bir selamlaşma tekniğinin adını söyler ve üyelere o tekniğe uygun hareket etmelerini bekler. Geç kalan, kendine eş bulamayan ya da yanlış selam veren oyun dışında bırakılır. Oyun, iki oyuncu kalana dek sürer. <b>(Wai:</b> Tayland’a özgü bu selamlaşma tekniğinde, avuç içleri birleştirilir ve baş parmaklar çeneye, diğer parmaklar ise alna değdirilerek kafa öne doğru eğilir ve selamlaşılır. <b>Wooshay:</b> Nijer kabilesi Kanouri’ye özgü bu selamlaşma

	<p>tekniginde eller yumruk yapilir ve basin uzerinde sallanarak selamlastilir. <b>Ojigi:</b> Japonya'ya ozgu bu selamlastirma tekniginde eller bacaklara koyularak one dogru egilir. <b>Salame:</b> Malezya'ya ozgu bu selamlastirma tekniginde eller karstidaki kisinin ellerine hafifce dokundurulur ve daha sonra kalp uzerinde birlestirilir.)</p>
<p><b>Grup Uyelerinin Kultur Kavrami Hakkindaki Dusuncelerini Ortaya Cikarmak</b></p>	<p>Grup lideri, zihin haritalari hakkında bilgi vererek oturuma baslar. Bilgilendirme sonrasında grup uyelerinden gelism defterlerini acmalarini ve kultur kavramıyla ilgili bir zihin haritasi olusturmalarini ister. Bu uygulama icin bes dakika sure tanir. Sure sonunda grup lideri kendi zihin haritasini tahtaya yansitarak ise baslar. Ardindan her bir uyeden olusturdugu zihin haritasini diger grup uyeleriyle paylastirmasini ister. Zihin haritalarinda vurgulanan kavramlar tahtaya not edilir. Bu etkinlik sayesinde grup uyelerinin kultur kavrami ile ilgili dusunceleri, kulturun hangi yonune onem verdikleri belirlenmis olur.</p>
<p><b>Grup Uyelerini Kultur Kavrami Hakkinda Bilgilendirmek</b></p>	<p>Bu asamada grup uyelerine "Kultur Soğanı" formu (Ek 5) dagitilir. Bu formda sosyal bilimler alanında calisan farkli arastirmacilarin gelistirmis olduklari kultur tanimlari yer almaktadır. Grup lideri, her bir tanimi yuksek sesle okuduktan sonra grup uyelerinden kultur kavramini en dogru sekilde tanımladigina inandıkları bir tanımı secmelerini ister. Ardindan her bir grup uyesine su sorulari yoneltir:</p> <p>"Neden bu tanımı seçtin?"</p> <p>"Bu tanımı digerlerinden farkli kılan yonu nedir?"</p> <p>"Bu tanimlari dogruluğu ya da yanlıslığı hakkında ne dusunuyorsunuz?"</p> <p>"Tanimlari eksik oldugunu ya da eksik kaldigini dusundugun yonleri var mi? Varsa neler?"</p> <p>"Tanimlarda hangi ozelliklere vurgu yapilmis?"</p> <p>"Tanimlar arastirilmis benzerlikler mevcut mu?"</p>



	<p>“Bu etkinliğe neden kültür soğanı adı verilmiş olabilir?”</p> <p>Grup lideri grup üyelerine düşünceleri için süre tanır ve süre sonunda her bir grup üyesine söz vererek düşüncelerini diğer üyelerle paylaşımlarını ister. Bu süreçte grup üyelerinin düşüncelerine müdahale etmez. Herhangi bir yönlendirmede bulunmaz. Tanımları dinledikten sonra kendi oluşturduğu kültür tanımını grup üyeleriyle paylaşır. Kültürün ne olduğu hakkında açıklamalarda bulunur. Kültür soğanı formunda verilen kültür tanımlarına değinir ve kavramların yanlış olmadığını, her tanımın kültürün bir özelliğini ele aldığını ve bu sayede bütüncül bir yapı oluşturduklarından söz eder.</p>
<b>Sonlandırma</b>	<p>Grup lideri, grup üyelerinden oturumu değerlendirmelerini ve görüşlerini gelişim defterlerinin ilgili bölümüne kaydetmelerini ister. Bu aşamada grup üyelerine şu soruları yöneltebilir:</p> <p>“II. oturum hakkında ne düşünüyorsunuz?”</p> <p>“Etkinlikleri nasıl buldunuz?”</p> <p>“Bu oturum bakış açınızda, düşünce yapınızda ne gibi değişikliklere sebep oldu?”</p> <p>Daha sonra oturuma ve grup sürecine ilişkin genel bir değerlendirmede bulunarak oturumu sonlandırır.</p>

<b>Oturum No</b>	5
<b>Oturum Adı</b>	Farklılıklar-I
<b>Amaç(lar)</b>	Farklılık durumunda gelişen hisleri belirlemek, farklılıklara ilişkin tutumların farkında olmak
<b>Araç(lar)</b>	Gelişim Defterleri, Kağıttan Şapkalar
<b>Süre</b>	120'
<b>Giriş</b>	Grup lideri, grup üyelerine gelişim defterlerini dağıtır ve üyelerden ilgili bölüme o günkü oturumun tarihini kaydetmelerini ister. Daha sonra bir önceki oturumda neler yapıldığını grup üyelerine de söz vererek kısaca özetler. Ardından o günkü oturumun içeriği, amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verir, oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üleriyle paylaşarak oturumu başlatır.
<b>Isınma</b>	Isınma etkinliği olarak “Çak Bir Beşlik” isimli oyun oynatılabilir. Oyunun amacı, katılımcıların/üyelerin gruba taşıdıkları farklılıkları ve yaşantı zenginliklerini keşfetmelerini ve kutlamalarını sağlamaktır. Oyunun başlangıcında grup lideri üyelerden ayağa kalkmalarını ve çember oluşturmalarını ister. Üyeler çember halindeyken oyunun kurallarını anlatır. Oyunda grup üyelerine çeşitli sorular yöneltilecek ve bu sorulara “evet” cevabı verenlerin oyun alanının ortalarına doğru koşmaları ve “evet” cevabı veren bir başka kişiyle havada el ele tutuşmaları istenecektir. Bu oyunda grup içi iletişim ve göz kontağı son derece önemli olup eş bulamayan grup üyesi oyun dışı kalacaktır. Oyun grup liderinin komutuyla başlar ve grubun isteğine bağlı olarak 10 ya da 15 dakika oynanabilir. Oyunda grup üyelerine yöneltilecek sorular ise şunlar olabilir: Daha önce Anıtkabir’e gittin mi? Kız kardeşi olan var mı? Daha önce ata bindin mi?

<p><b>Farklılıkla İlişkili Hisleri Belirlemek (Sessiz Yürüyüş)</b></p>	<p>Isınma etkinliği sonrasında katılımcılardan çembere geri dönmeleri ve oyun hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımlar sonrasında grup lideri, üyelere gözlerini kapamalarını ve sessiz bir şekilde beklemelerini ister. Daha sonra her bir üyenin kafasına önceden hazırladığı kağıt şapkaları (Ek 9) geçirir. Şapkaların üzerinde farklı özelliklere sahip bireyler tanımlanmıştır. Grup üyelerinden beklenen, o özelliklere sahip kişiyle karşı karşıya geldiğinde hislerini ortaya koymasınıdır. Grup liderinin komutuyla üyeler mekân içerisinde dolaşmaya başlar ve hislerini karşılarındaki kişiye iletirler. Bir süre sonra oyun durdurulur ve grup üyelerinden tahminde bulunmaları istenir. Doğru tahminde bulunan kişi alkışlanır. Daha sonra grup lideri üyelere çembere geri dönmelerini ve etkinlik sırasında neler yaşadıklarını, hislerini, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ister. Bu süreçte şu soruları kullanabilir:</p> <p>“Arkadaşların seninle yüz yüze geldiğinde nasıl tepki verdiler? Neler söylediler?”</p> <p>“Verilen tepkiler karşısında neler hissettin?”</p>
<p><b>Farklılıklara İlişkin Tutumların Farkında Olmak</b></p>	<p>Oturumun bu aşamasında grup lideri, “Mercan’ın Kırmızı Saçları ve Evinden Uzakta(Mülteci)” başlıklı hikayeleri örnek olay olarak kullanır. “Mercan’ın Kırmızı Saçları” başlıklı hikayede Mercan isimli bir kız çocuğunun kırmızı saçları yüzünden yaşadıkları anlatılmakta ve farklılıkların zenginlik olduğuna vurgu yapılmaktadır. “Evinden Uzakta” başlıklı hikayede ise savaştan kaçan bir çocuğun dünyasını yine onun gözünden anlatılmakta, kendimizden farklı olana nasıl yaklaştığımız, nasıl davrandığımız etkileyici bir dille sunulmaktadır. Grup lideri, oturuma gelmeden önce bu hikayelerin anlatıldığı kartlar hazırlar. Liderin amacı, örneklerden hareketle grup üyelerinin farklılıklara ilişkin düşüncelerini, tutumlarını ortaya</p>

	<p>koymalarına yardımcı olmaktır. Bu amaçla beşer ya da altışar kişilik gruplar oluşturur ve her gruptan örnek olaylar üzerine düşünmelerini ve karakterlerin neler yaşamış olabileceklerini rol oynama tekniğiyle sergilemelerini ister. Olayın kurgulanması, görev dağılımının yapılması gibi bütün bu işlemler için gruplara 10 dakika süre verir. Süre sonunda gönüllü olan gruptan başlamak suretiyle doğaçlamaları seyreder. Doğaçlamalar sürerken grup lideri uygun gördüğü bir anda doğaçlamayı kesebilir ve seçtiği bir kişiyi “Sıcak Sandalye” tekniğine davet edebilir. Bu teknik ile grup üyelerinin sergilenen rol, karakterler ve bu karakterlerin yaşantıları, hissettikleri ve yaşadıkları hakkında bilgi edinilmesine yardımcı olacaktır. Doğaçlamalar sonrasında büyük grup tartışmasına geçilir ve ilk doğaçlamadan başlayarak bütün doğaçlamalar birlikte değerlendirilir. Grup lideri bu süreçte şu soruları kullanabilir:</p> <p>“Mercan’ın saçlarına sınıf arkadaşlarının tepkisi ne oldu?”</p> <p>“Sınıf arkadaşları neden böyle davranmış olabilir?”</p> <p>“Mercan neler hissetmiş olabilir?”</p> <p>“Ülkesinden ayrılmak zorunda kalan birine nasıl tepki verirsin?”</p> <p>Yukarıda verilen sorular doğaçlamanın içeriğine göre değiştirilebilir, artırılabilir ya da farklılaştırılabilir. Tartışmalar sonrasında grup lideri, bireylerin farklılıklar karşısındaki tutum ve tepkilerinden söz eder, bu tutum ve tepkileri sınıflandırarak grup üyelerini bilgilendirmeye çalışır. Daha sonra hikayeleri okuyarak neler yaşandığını grup üleriyle tartışır.</p>
<b>Sonlandırma</b>	<p>Bu aşamada lider, grup üyelerine söz verir ve onlardan oturumu değerlendirmelerini, neler yaşadıklarını, neleri fark ettiklerini, bu oturumun kendilerinde yarattığı</p>

	<p>farklılık ve farkındalığı paylaşmalarını ister. Bu süreçte şu sorular yönlendirici olabilir:</p> <p>“Bu oturumdan ayrılırken kazançlarının neler olduğunu düşünüyorsun?”</p> <p>“Bu oturumda yapılan etkinlikler neleri fark etmeni sağladı?”</p>
--	--



<b>Oturum No</b>	6
<b>Oturum Adı</b>	Farklılıklar-II
<b>Amaç(lar)</b>	Farklılıkların dinamiklerini anlamak, Stereotip kavramına ilişkin farkındalık kazandırmak
<b>Araç(lar)</b>	Gelişim Defterleri, kalem, kağıt, boya kalemleri, Kültürel Eşleştirme
<b>Süre</b>	120'
<b>Giriş</b>	Grup lideri, grup üyelerine gelişim defterlerini dağıtır ve üyelerden ilgili bölüme o günkü oturumun tarihini kaydetmelerini ister. Daha sonra bir önceki oturumda neler yapıldığını grup üyelerine de söz vererek kısaca özetler. Ardından o günkü oturumun içeriği, amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verir, oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üyeleriyle paylaşarak oturumu başlatır.
<b>Isınma</b>	Oturumun başlangıcında ısınma etkinliği olarak "Palindrom" isimli oyun oynatılabilir. Yunan kökenli bir sözcük olan palindrom, "ana", "ebe" gibi tersten okunduğunda da aynı olan sözcükleri ya da sayıları ifade etmek için kullanılır. Oyunun amacı belirlenen süre içerisinde çok sayıda palindroma ulaşmaktır. Oyun grup halinde oynatılabileceği gibi bireysel de oynatılabilir. Oyunun başlangıcında grup lideri üyelerden çember oluşturmalarını ister ve oyunun kurallarını anlatır. Daha sonra sayışma yoluyla katılımcıları gruplara ayırır ve her gruba bir parça kağıt verir. Grup liderinin komutuyla oyun başlar. Gruplara beş dakika süre verilir. Süre sonunda en az sayıda palindroma ulaşan grup elenir. Galip gelen grup belirlenene kadar oyun devam eder.
	Lider, tahtaya büyük harflerle Alman, Suriyeli, Müslüman, Yahudi gibi çeşitli sıfatlar/özellikler yazar. Daha sonra grup üyelerinden bu insanların fiziksel görünüşleri, eğitim düzeyleri, hobileri, meslekleri, ilgileri, yeme alışkanlıkları hakkında düşüncelerini ister. Bu sırada lider, tahtaya Ek 10'da verilen tablonun bir örneğini çizer. Daha sonra grup üyelerine döner ve

<b>Farklılıkların Dinamiklerini Anlamak</b>	birlikte ilgili tabloyu doldururlar. Bu etkinlik, bireylerin farklı kültürler hakkındaki düşüncelerini ve bu düşüncelerin kaynaklarını görebilmek adına son derece önemlidir. Kültür tablosu doldurulduktan sonra grup lideri tahtaya gazete ve dergilerden kesilmiş insan resimleri yapıştırır. Daha sonra grup üyelerine döner ve onlardan resim ile özellikleri eşleştirmelerini ister.
<b>Stereotip Kavramına İlişkin Farkındalık Kazandırmak</b>	Eşleştirmeler tamamlandıktan sonra grup lideri tabloyu gözden geçirir ve eşleştirmeleri kontrol eder. Yanlış olanları düzeltir ve doğru resmi yapıştırır. Daha sonra grup üyelerine döner ve onlardan eşleştirmelerde nelere dikkat ettiklerini, eşleştirmenin kaynağını ve verilen özellikleri düşünmelerini ve bir çıkarıma varmalarını ister. Bunun için beş dakika süre tanır. Süre sonunda grup üyelerinin görüşlerini alır ve bu eşleştirmenin “stereotipler” aracılığıyla yapıldığını ifade eder. Bu aşamada stereotip kavramını açıklar. Stereotipin yalnızca olumsuz değil olumlu düşünceleri de içerdiğini ve bir kavrama ilişkin zihindeki şemaları temsil ettiğini vurgular. Grup lideri etkinliğin bu aşamasında grup üyelerinden pekiştirici olması amacıyla kadın ve erkek ile ilgili stereotiplere örnekler vermelerini isteyebilir.
<b>Sonlandırma</b>	Bu aşamada grup lideri grup üyelerinden oturumu değerlendirmelerini ister. Grup üyelerine şu soruları yöneltir: “Oturumu nasıl değerlendiriyorsunuz?” “Oturumun size kazandırdıkları nelerdir?” “Oturuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” Daha sonra düşüncelerini gelişim defterlerindeki ilgili bölüme kaydetmeleri ve sesli olarak da paylaşımlarını ister. Paylaşım sonrasında yapılanları özetleyerek oturumu sonlandırır.

<b>Oturum No</b>	8
<b>Oturum Adı</b>	Ayrımcılık mı?
<b>Amaç(lar)</b>	Grup üyelerinin kendi önyargılarını keşfetmelerine imkan sağlamak Önyargı ile ayrımcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, Ayrımcılık kavramına ilişkin farkındalık kazandırmak
<b>Araç(lar)</b>	Gelişim Defterleri, “Benim Gezegenim” ve “Ayrımcılık mı?” başlıklı çalışma kağıtları
<b>Süre</b>	120’
<b>Giriş</b>	Grup lideri, grup üyelerine gelişim defterlerini dağıtır ve üyelerden ilgili bölüme o günkü oturumun tarihini kaydetmelerini ister. Daha sonra bir önceki oturumda neler yapıldığını grup üyelerine de söz hakkı vererek kısaca özetler. Ardından o günkü oturumun içeriği, amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verir, oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üyeleriyle paylaşarak oturumu başlatır.
<b>Isınma</b>	Isınma etkinliği olarak “Bölme Bölünebilme” oyunu oynatılır. Bölme Bölünebilme oyunu için grup lideri oturum öncesinde üzerinde sayıların yazılı olduğu kartlar hazırlar. Kartları ikiye katlar ve bir torbaya atar. Oturuma bu torba ile gelir. Oyunun başlangıcında torbayı grup üyelerine uzatır ve her bir grup üyesinden kendisine bir kart seçmesini ister. Herkes kartını aldıktan sonra müziği açar ve oyunu başlatır. Grup üyelerinden müziği dinleyerek odanın içinde serbestçe hareket etmelerini ister. Bir süre sonra müziği durdurur ve şöyle bir yönerge verir: “Elindeki sayı ikiye, beşe, altıya bölünenler bir araya gelsinler”. Grup üyeleri verilen yönerge doğrultusunda hareket eder ve bir grup oluştururlar. Bu grubun dışında kalan üyeler oyun dışına alınır. Oyun, bir ya da iki kişi kalana kadar sürebileceği gibi daha erken de bitirilebilir.



<p><b>Grup Üyelerinin Kendi Önyargılarını Keşfetmelerine İmkan Sağlamak</b></p>	<p>Isınma etkinliği sonrasında “Benim Gezegenim” (Ek 12) etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte grup lideri, grup üyelerinden kendi gezegenlerini oluşturmalarını ve aşağıda özellikleri verilen 12 kişiyi bu gezegene hangi sırada dahil edeceklerini belirlemelerini ister. Bu sıralama işlemi için grup üyelerine 5 dakika süre tanır. Süre sonunda her bir grup üyesine söz hakkı verir ve onlara şu soruları yöneltir:</p> <p>“Sıralama yaparken zorlandığın noktalar oldu mu?”</p> <p>“İlk sıraya aldığın kişi kimdi? Neden?”</p> <p>“Son sırada kime/hangi kişiye yer verdin? Neden?”</p> <p>“Bu sıralamayı yaparken neyi/neleri dikkate aldın?”</p> <p>“Bu etkinlik neyi fark etmeni sağladı?”</p>
<p><b>Önyargı ile Ayrımcılık Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koymak</b></p>	<p>Paylaşımlar sonrasında etkinliğin ikinci aşamasına geçilir. Bu aşamada grup üyeleri altı kişilik küçük gruplara ayrılır ve her gruptan kendi gezegenine dahil etmek istediği 6 kişiyi seçmesi istenir. Bu seçim işlemi için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre sonunda grup lideri, her gruba söz hakkı verir ve seçimlerini diğer gruplarla paylaşmalarını ister. Bu esnada onlara şu soruları yöneltir:</p> <p>“Seçimlerinizde neleri dikkate aldınız?”</p> <p>“Dışladığınız kişi ya da kişiler kimler?”</p> <p>“Bu kişileri neden seçmediniz?”</p>
<p><b>Ayrımcılık Kavramına İlişkin Farkındalık Kazandırmak</b></p>	<p>Grup lideri, verilen yanıtlardan yola çıkarak önyargı ve ayrımcılık kavramlarını açıklar. Önyargı ile ayrımcılık arasındaki ilişkiyi vurgular ve ayrımcılığın önyargıların davranışsal bir sonucu olduğuna değinir. Daha sonra grup üyelerinden kendi ayrımcılık tanımlarını oluşturmalarını ve verilen durumların ayrımcılığa örnek teşkil edip etmeyeceğini değerlendirmelerini ister.</p>
<p><b>Sonlandırma</b></p>	<p>Bu aşamada grup lideri, grup üyelerinden oturumu değerlendirmelerini ister. Grup üyelerine</p> <p>“Oturumu nasıl değerlendiriyorsunuz?”</p>

	<p>“Oturumun size kazandırdıkları nelerdir?”</p> <p>“Oturuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorular yöneltir ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşmalarına imkan sağlar. Daha sonra söz alıp ayrımcılığın ne olduğuna, toplumdaki örneklerine ve ön yargı ile ilişkisine değinip oturumu sonlandırır.</p>
--	--



<b>Oturum No</b>	9
<b>Oturum Adı</b>	Ayrımcılığın Sonuçları
<b>Amaç(lar)</b>	Bir gruba dahil olmanın ve dışlanmanın yarattığı hisleri keşfetmek Ayrımcılık durumunda gelişen duygu ve davranışları ortaya koymak
<b>Araç(lar)</b>	Gelişim Defterleri, kalem, farklı renklerde stickerler
<b>Süre</b>	90'
<b>Giriş</b>	Grup lideri, grup üyelerine gelişim defterlerini dağıtır ve üyelerden ilgili bölüme o günkü oturumun tarihini kaydetmelerini ister. Daha sonra bir önceki oturumda neler yapıldığını grup üyelerine de söz hakkı vererek kısaca özetler. Ardından o günkü oturumun içeriği, amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verir, oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üyeleriyle paylaşarak oturumu başlatır.
<b>Isınma</b>	Bu oturumda ısınma etkinliği olarak "Haneqe" isimli oyun oynatılabilir. Haneqe, Kuzey Sudan ve Güney Mısır'da yaşayan Nübye halkı tarafından oynanan bir oyun olup kuralları şöyledir: Kişi sayısına göre iki takım oluşturulur. Takımlardan biri saldırı, diğeri savunma takımıdır. Yere bir daire çizilir. Bütün oyuncular bir ayaklarını tutup tek ayaklarının üzerinde sıçrar. Saldıran takım kendi içinden bir oyuncuyu ebe seçer. Ebe, takım arkadaşlarının da yardımıyla dairenin içine girmek için uğraşır. Bu sırada savunma yapan takım ise, ebenin yolunu kapatarak daireye girmesini engellemeye çalışır. Her iki takımın bütün oyuncuları, rakiplerinin iki ayakla birden yere basması için uğraşırlar. Bir oyuncunun eliyle tuttuğu ayağı yere değerse, bu oyuncu oyundan çıkar.

	<p>Saldırtan takım ebeyi dairenin içine sokmayı başarır, bir sonraki turda yeniden saldırır. Amaçlarına ulaşamazlarsa roller değişir ve diğer takım saldırıya geçer.</p>
<p><b>Bir Gruba Dahil Olmanın ve Dışlanmanın Yarattığı Hisleri Keşfetmek</b></p>	<p>Isınma etkinliği sonrasında grup lideri üyelere bir araya gelmelerini ve bir çember oluşturmalarını ister. Daha sonra gözlerini kapamalarını söyler ve her bir grup üyesinin alınına farklı renklerde etiketler yapıştırır. Etkinliğin ilk aşamasında alınlara iki farklı renkte etiket takılacak ve hiçbir üye dışarda kalmayacaktır. Grup liderinin komutuyla üyeler alanda serbestçe dolaşmaya başlarlar. Bir süre sonra grup lideri “Sarı etiketler alanın sağına, kırmızı etiketler soluna geçsin” şeklinde bir yönerge verir. Grup üyeleri bu yönerge doğrultusunda hareket eder ve gruplar oluştururlar. Bu aşamada hiçbir üye dışarda bırakılmaz ve herkes bir gruba dahil olmanın hazzını yaşar. Etkinliğin ikinci aşamasına gelindiğinde ise altı farklı renk kullanılır. Renklerden üçü farklı sayıda bireylere verilirken diğer üçü yalnızca birer kişiye verilecektir. Bu sayede grup lideri yönergeyi verdiğinde hiçbir gruba dahil olmayan grup üyeleri ortaya çıkacaktır. Etkinlik her bir grup üyesinin dışlanma hissini yaşaması sağlanana dek sürebilir. Etkinlik bittikten sonra grup lideri üyelere çembere geri dönmelerini ve hislerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Bu süreçte aşağıda verilen sorular yönlendirici olabilir:</p> <p>“Bir gruba dahil olduğunda neler hissettin?”</p> <p>“Hiçbir gruba giremediğinde/dahil olamadığında neler hissettin?”</p> <p>“Her iki durumdaki duygularını karşılaştır”</p> <p>“Bu etkinlik neleri fark etmeni sağladı?”</p>

<p><b>Ayrımcılığın Etkilerini ve Sonuçlarını Keşfetmek</b></p>	<p>Bu aşamaya nefes egzersizleri ile başlanır. Grup lideri üyelerden gözlerini kapamalarını ve verdiği komutlara uygun şekilde nefes alıp vermelerini ister. 10-15 tekrarlanan bu egzersiz sayesinde grup üyelerinin rahatlamaları ve zihinlerini boşaltmaları sağlanmış olur. Nefes egzersizi sonrasında grup lideri üyelerden gözlerini açmadan beklemelerini ve verdiği yönergeyi dikkatle dinlemelerini ister. Grup üyelerine aşağıdaki gibi bir yönerge verir ve onların ayrımcılığı yaratan kişinin duygu ve davranışlarına odaklanmalarını sağlar.</p> <p>“Önyargılı davrandığınız ve ayrımcı davranışlarda bulunduğunuz bir anı düşünün. O andaki Ayşe/Ömer sizce nasıl biri? Nasıl görünüyor? Hangi hislere sahip ve nasıl davranıyor?”</p> <p>Daha sonra ayrımcılığa maruz kaldıkları bir anı düşünmelerini, o anki duygu durumlarını ve sonrasında gelişen davranış biçimlerini değerlendirmelerini ister. Grup üyelerine her iki durumda gelişen duygu ve davranışlarını karşılaştırmaları ve not etmeleri için süre tanır. Süre sonunda ayağa kalkmalarını ve önce ayrımcılığa maruz kaldıkları sonra da ayrımcılık yaptıkları andaki duygu durumlarını yüksek sesle ifade ederek odanın içinde dolaşmalarını ister. Bu sayede grup üyelerinin ayrımcılık karşısında gelişen farklı duyguları görmesi sağlanacaktır. Duygulardan sonra davranışlara geçilir. Ancak bu kez sözcükler yerine beden dili kullanılır ve grup üyelerinin ayrımcılık sonrasında gelişen davranışlarını hareketlerle ifade etmesi istenir. Grup üyeleri odanın içinde iki üç dakika boyunca bu şekilde hareket ederler ve diğer grup üyelerinin geliştirdiği davranışları görme imkanı bulurlar. Süre sonunda grup lideri, üyelerden çembere geri dönmelerini ve deneyimlerini paylaşmalarını ister. Kendisi de bu esnada</p>
--	---

	<p>tahtaya geçer ve bir tablo oluşturur. Grup üyelerinin paylaşımlarından hareketle ayrımcılık durumunda oluşan duygu durumlarını ve gelişen davranışları tabloya not eder. Daha sonra söz alır ve grup üyelerini ayrımcılığın doğası, etkileri ve sonuçları hakkında bilgilendirir. Bu süreçte çeşitli gazete ve dergilerden kestiği haberleri grup üyeleriyle paylaşır.</p>
<b>Sonlandırma</b>	<p>Bu aşamada grup lideri, grup üyelerinden oturumu değerlendirmelerini ister. Grup üyelerine</p> <p>“Bu oturumu nasıl değerlendiriyorsunuz?”</p> <p>“Oturumun size kazandırdıkları nelerdir?”</p> <p>“Oturuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?”</p> <p>“Bu oturum neleri fark etmenizi sağladı?” şeklinde sorular yönelterek düşüncelerini diğerleriyle paylaşmalarına izin verir. Daha sonra söz alır ve oturumun genel bir değerlendirmesini yaparak oturumu sonlandırır.</p>

<b>Oturum No</b>	10
<b>Oturum Adı</b>	Değerlendirme
<b>Amaç(lar)</b>	Geçen oturumlar boyunca yapılanların değerlendirilmesi, Grup üyelerinin eğitimden olumlu duygularla ayrılabilmesini sağlamak Programın etkililiğini sınamak üzere son değerlendirmeyi sağlıklı biçimde yapabilmek
<b>Araç(lar)</b>	Farklılıklara Saygı, Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
<b>Süre</b>	120'
<b>Giriş</b>	Grup lideri, grup üyelerine gelişim defterlerini dağıtır ve üyelere ilgili bölüme o günkü oturumun tarihini kaydetmelerini ister. Daha sonra bir önceki oturumda neler yapıldığını grup üyelerine de söz hakkı vererek kısaca özetler. Ardından o günkü oturumun içeriği, amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verir, oturumun ana fikrini (bir özdeyiş yardımıyla) grup üleriyle paylaşarak oturuma başlar. Bu oturumda grup üyelerinin etkinliklere, oturumlara ve en temelde eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “Biriktirdiklerini Yansıt” ve “Sevgi Bombardmanı” başlıklı etkinlikler gerçekleştirilir.
<b>Sevgi Bombardmanı</b>	“Sevgi Bombardmanı” başlıklı bu etkinliğin amacı, üyelerin birbirleri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymalarına izin vermektir. Bu amaçla etkinlik alanının ortasına bir sandalye konur. Her bir üye sırayla sandalyeye oturur ve diğer üyeler, o kişi (sandalyede oturan) hakkındaki olumlu düşüncelerini ifade ederler. Bu süreçte grup lideri son derece dikkatli davranır ve olumsuz düşüncelerin, fakat, ama ile başlayan cümlelerin kurulmaması için çaba gösterir.
<b>Biriktirdiklerini Yansıt</b>	Bu etkinliğin başlangıcında grup lideri söz alır ve grup üyelerinden eğitime ilişkin görüşlerini ve kazanımlarını anlatan bir resim çizmelerini ister. Bu etkinlik için grup üyelerine uç uca eklenmiş kağıtlardan oluşan büyük bir

	<p>resim kâğıdı verir. 10 dakika sonra hazırladıkları resmi tahtaya asmalarını ve sırayla söz alarak görüşlerini aktarmalarını ister. Bütün üyelere söz verildikten sonra grup lideri söz alır ve genel bir değerlendirmede bulunarak memnuniyetini bildirir, bütün katılımcılara tek tek teşekkürlerini iletir.</p>
<b>Sonlandırma</b>	<p>Daha sonra gelişim defterlerinin ilgili bölümlerini açmalarını ve grup oturumlarını değerlendirme formundan başlayarak hazırlamış olduğu bütün formları doldurmalarını ister. Formlar doldurulup gerekli kontroller yapıldıktan sonra her bir grup üyesi adına düzenlemiş olduğu sertifikaları dağıtarak oturumu ve eğitimi sonlandırır.</p>





**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA KÜLTÜRE  
DUYARLI YETERLİKLER KAZANDIRMA**

**GELİŞİM DEFTERİ**

ADI-SOYADI .....

**EĞİTİMİN DAYANDIĞI TEMEL İLKELER**

- 1) Bu eğitim uygulaması, grup lideri ve üyelerin katılımıyla gerçekleştirilir.
- 2) Grup oturumlarının belli bir sürede tamamlanmasına özen gösterilir. Ancak esas olan zaman değil içerik olmasıdır.
- 3) Eğitim süresince grup üyeleri arasında yaygın bir iletişim ve etkileşim kurulmasına özen gösterilir.
- 4) Oturumlar süresince grup üyelerinin birbirlerini karmadan, incimeden doğru bir üslupla değerlendirmesi için imkan yaratılır.
- 5) Grup lideri, süreci demokratik bir anlayışla yönetmeye özen gösterir.

**EĞİTİM KURALLARI**

- 1) Burada konuştuğumuz ve yaşadığımız bütün yaşantılar özeldir ve grup içinde kalmalıdır.
- 2) Grupta doğal iletişim yolları ve kanalları kullanılmalı, tartışmaların kavraya dönüşmesine fırsat verilmemelidir.
- 3) Grup dinamiğini bozacak davranışlara izin verilmemelidir.
- 4) Grup liderinin gösteriminde ikili paylaşımları diğer üyeler de dinlemeli ve izlemelidir.
- 5) Gruptaki etkinliklere ve paylaşımlara bütün üyeler katılmalıdır.
- 6) Grup üyeleri oturumlara zamanında katılmalı ve her oturumu takip etmelidir.

**Etkemek İstediklerimiz:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA KÜLTÜRE DUYARLI YETERLİKLER KAZANDIRMA

4

Oturum No: ..... Tarih: .../.../201...  
Oturumun Adı:  
Oturumun Amacı:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA KÜLTÜRE DUYARLI YETERLİKLER KAZANDIRMA

10

**DEĞERLENDİRİLMİŞ DÜZELTİ GELİŞTİRİ**

- 1) Bu oturumda uygulanan etkinlikleri 1-10 arasında bir puan vererek değerlendiriniz.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- 2) Bu oturumda uygulanan etkinlikler arasında en çok beğendiğin hangisi(leri)ydi?  
Neden?

.....  
.....  
.....  
.....

- 3) Bu oturumda uygulanan etkinlikler arasında sevmediğin etkinlik(ler) var mıydı?  
Varsa hangisi(leri)ydi? Neden?

.....  
.....  
.....  
.....

- 4) Bu oturum geliştirmek için öneriler:

.....  
.....  
.....  
.....

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA KÜLTÜRE DUYARLI YETERLİKLER KAZANDIRMA

12

### KİŞİSEL SÖZLEŞME FORMU

1. Bu grupta arkadaşlarımın ve grup liderinin kişisel haklarına saygı duyacağıma,
2. Grup üyelerinin bu ortamda benimle paylaştıkları özel bilgileri grup dışındaki kişi ya da kişilerle hiçbir surette paylaşmayacağıma,
3. Oturlara kararlaştırılan gün ve saatte katılacağıma,
4. Grup üleriyle saldırgan ve kıcı olmayan bir iletişim sürdüreceğime,
5. Grup yaşantılarından hem kendim hem de diğer üyelerin yararlanabilmesi için çaba göstereceğime,
6. Etkinliklere tam bir istek ve dikkatle katılacağıma,,
7. Duygu ve düşüncelerimi açık bir biçimde grupta, çok özel durumlarda ise grup lideriyle birebir paylaşacağıma,
8. Kişisel dosyama sahip çıkacağıma ve bireysel çalışmalarını zamanında yapacağıma SÖZ VERİYORUM.

Ad/Soyad:

Tarih:

İmza:

## Ek 9 Deney Grubunda Yürütülen Öğretim Sürecine İlişkin Görüntüler







**Ek 10 Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramlar**

No	Kavram	f	%	No	Kavram	f	%
1	Yemek	16	6.53	65	Mezarlık	1	0.41
2	Aile	12	4.90	66	Efsaneler	1	0.41
3	Halk oyunları	10	4.08	67	Maniler	1	0.41
4	Müzik	9	3.67	68	Mektup	1	0.41
5	Bayrak	9	3.67	69	Şiirler	1	0.41
6	Çay	6	2.45	70	İbrik	1	0.41
7	Saygı	5	2.04	71	Güğüm	1	0.41
8	Din	5	2.04	72	Bayram öncesi banyo	1	0.41
9	Kıyafet	5	2.04	73	Bayram şekeri	1	0.41
10	Türk kahvesi	4	1.63	74	Bayram temizliği	1	0.41
11	Sevgi	4	1.63	75	Bayramda el öpmeye büyüklere gidilmesi	1	0.41
12	Dil	4	1.63	76	Bayramda verilen harçlık	1	0.41
13	Alfabe	4	1.63	77	İkramlar	1	0.41
14	Cami	4	1.63	78	Düğün adetleri	1	0.41
15	Düğün	4	1.63	79	Asker uğurlama	1	0.41
16	Gelenek	4	1.63	80	Damat	1	0.41
17	Yaylalar	4	1.63	81	Gelin	1	0.41
18	Baklava	3	1.22	82	Kolonya	1	0.41

No	Kavram	f	%	No	Kavram	f	%
19	Fındık	3	1.22	83	Görenek	1	0.41
20	Halı	3	1.22	84	Görücü usulü evlenme	1	0.41
21	El öpme	3	1.22	85	Kalabalık sofralar	1	0.41
22	Nota	3	1.22	86	Sünnet	1	0.41
23	Hoşgörü	2	0.82	87	Hasta ziyareti	1	0.41
24	Değer	2	0.82	88	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	1	0.41
25	Şive	2	0.82	89	19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı	1	0.41
26	Kilim	2	0.82	90	23 Nisan Çocuk Bayramı	1	0.41
27	Bayramlar	2	0.82	91	Kız kulesi	1	0.41
28	Bayram ziyareti	2	0.82	92	Sultanahmet	1	0.41
29	Kına gecesi	2	0.82	93	Çorum barajı	1	0.41
30	Adetler	2	0.82	94	Çorum saat kulesi	1	0.41
31	Büyük ziyareti	2	0.82	95	Ayasofya	1	0.41
32	Selamlaşmak	2	0.82	96	Sinop deniz feneri	1	0.41
33	Yöresel kıyafetlerimiz	2	0.82	97	Giresun	1	0.41
34	Turistik yerlerimiz	2	0.82	98	Kayseri	1	0.41
35	Tarihi yerlerimiz	2	0.82	99	Şirin Gerze	1	0.41
36	Bağlama	2	0.82	100	Sinop	1	0.41

No	Kavram	f	%	No	Kavram	f	%
37	Halay	2	0.82	101	Sivas	1	0.41
38	Büyük aile	1	0.41	102	Çarşamba köprüsü	1	0.41
39	Dede	1	0.41	103	Şehirler	1	0.41
40	Akraba	1	0.41	104	Karadeniz	1	0.41
41	Ayran	1	0.41	105	Ormanlar	1	0.41
42	Adana kebab	1	0.41	106	Türkiye	1	0.41
43	İskender	1	0.41	107	Hindistan	1	0.41
44	Keşkek	1	0.41	108	Tiran	1	0.41
45	Lokum	1	0.41	109	Ukrayna	1	0.41
46	Sinop mantısı	1	0.41	110	Brezilya	1	0.41
47	Döner	1	0.41	111	Yeşil burun	1	0.41
48	Hamsi	1	0.41	112	Eiffel	1	0.41
49	Baklalı sarma	1	0.41	113	Anıtkabir	1	0.41
50	Yoğurt	1	0.41	114	Pisa kulesi	1	0.41
51	İnsana saygı	1	0.41	115	İstiklal Marşı	1	0.41
52	Misafirperverlik	1	0.41	116	Ankara'nın bağları	1	0.41
53	Büyükklere saygı	1	0.41	117	Gesi bağlarında dolanyorum	1	0.41
54	Empati	1	0.41	118	Türkülerimiz	1	0.41
55	Hayvana saygı	1	0.41	119	Erik dalı	1	0.41
56	Lehçe	1	0.41	120	Davul	1	0.41



No	Kavram	f	%	No	Kavram	f	%
57	İslamiyet	1	0.41	121	Zurna	1	0.41
58	Namaz	1	0.41	122	Harman dalı	1	0.41
59	Ezan	1	0.41	123	Sivas halayı	1	0.41
60	İnançlar	1	0.41	124	Spor	1	0.41
61	Kuran	1	0.41	125	Cirit	1	0.41
62	Büyüklerin yanında ayağa kalkmak	1	0.41	126	Beşiktaş	1	0.41
63	Yaşlılara edilen hürmet	1	0.41	127	Galatasaray	1	0.41
64	Güreş	1	0.41				

**Ek 11 Deney Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Zihin Haritalarında Yer Verdikleri Kavramlar**

Kavram	f	%	Kavram	f	%
Empati	7	8.86	Paylaşımçı olmak	2	2.53
Saygı	6	7.59	Adil	1	1.26
Farkındalık	5	6.33	Bağlılık	1	1.26
Birlik	4	5.06	Bilinç	1	1.26
Dil	4	5.06	Bütünlük	1	1.26
Din	4	5.06	Dünya	1	1.26
Duyarlılık	4	5.06	Düşünce	1	1.26
Eşitlik	4	5.06	İnanç	1	1.26
Farklılık	4	5.06	İnsanları kazanmak	1	1.26
Anlayış	3	3.80	İnsanları tanımak	1	1.26
İletişim	3	3.80	Kabul	1	1.26
Sevgi	3	3.80	Kaynaşma	1	1.26
Ayırt etmemek	2	2.53	Kültür	1	1.26
Birliktelik	2	2.53	Ötekileştirmemek	1	1.26
Dışlamamak	2	2.53	Demokrasi	1	1.26
Hoşgörü	2	2.53	Zenginlik	1	1.26
Önyargısız	2	2.53	Yargılamamak	1	1.26

## Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğretmen Adayları,

Sizinle sekiz hafta boyunca etkinlikler gerçekleştirdik, bir eğitim yürüttük. Sizinle bu eğitim hakkında görüşme yapmak istiyorum. Amacım beraber yürüttüğümüz eğitim hakkındaki görüşlerinizi belirlemektir. Görüşme boyunca söyleyecekleriniz tamamen gizli kalacak ve benden başka kimse söylediklerinizi görmeyecektir. Eğer sizin için bir sakıncası yoksa tüm söylediklerinizi not alabilmek için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Araştırmaya olan katkınızdan dolayı hepinize şimdiden teşekkür ediyorum....

Melek BABA ÖZTÜRK

Cinsiyet:

Yaş:

Tarih:

- 1) Kültürel yeterlik eğitimi hakkındaki görüşleriniz nasıldır?
- 2) Sizce bu eğitim mesleki gelişiminize nasıl bir katkı sağladı?
- 3) Sizce bu eğitim kişisel gelişiminize nasıl bir katkı sağladı?
- 4) Sizce öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında böyle bir eğitim veya ders verilmeli mi?

## ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı-Soyadı:	Melek BABA ÖZTÜRK
Doğum Yeri ve Tarihi	Giresun- 31/08/1987
EĞİTİM DURUMU	
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi (2005-2009)
Yüksek Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2010-2012)
Doktora	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2012-...)
Yabancı Dil	İngilizce
İŞ DENEYİMİ	
Çalıştığı Kurumlar	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2010- 2011)
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2011- ....)
İLETİŞİM BİLGİLERİ	
E-Mail	melekbaba87@gmail.com
Telefon	0(538) 585 3636
Tarih	18/07/2018
YAYINLAR	
<b>Makaleler</b>	
1) Öksüz, Y., <b>Baba Öztürk, M.</b> (2016). Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(4), 1-12.	
2) Öksüz, Y., Güven Demir, E., <b>Baba Öztürk, M.</b> (2018). Roman Çocukların Okul Doyumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1):256-268, doi: <a href="https://doi.org/10.16986/HUJE.2017029312">10.16986/HUJE.2017029312</a> .	
3) Kartal, A., Öksüz, Y., <b>Baba Öztürk, M.</b> , Güven Demir, E. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokrasi Algısı: Polonya-Türkiye Karşılaştırması. İlköğretim Online, 17(2), 562-579. doi:10.17051/ilkonline.2018.418903.	