



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HİZMET ÖNCESİ İNGİLİZCE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜ
EĞİTİME YÖNELİK BİR OLGU BİLİM ÇALIŞMASI

Sinem ÇALIŞKAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HİZMET ÖNCESİ İNGİLİZCE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜ
EĞİTİME YÖNELİK BİR OLGU BİLİM ÇALIŞMASI

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON MULTICULTURAL EDUCATION IN PR-
SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Sinem ÇALIŞKAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Sinem ÇALIŞKAN'ın hazırladığı "Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde Çok K¼lt¼rl¼ Eğitime Yönelik Bir Olgu Bilim alıŐması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri BaŐkanı

Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ

J¼ri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŐŐMAN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Hanife AKAR

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZAYIR

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 05/ 07/ 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin, yeterlik algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile yürütülen araştırma, Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinin 2017-2018 bahar döneminde İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören toplam 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgularda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalıklarının olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları ve çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip öğretmenlerin belirli mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiği ortaya konulmuştur. Ancak öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin yansıtılmasına ilişkin olarak kendilerini yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, çalışmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitim sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin edindikleri bilgi ve becerilerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve deneyimlerine ilişkin olarak yürütülen bu çalışma ile ortaya konulan derinlemesine ve bütüncül sonuçların, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime ilişkin gelecekte yapılacak iyileştirme çalışmalarına ve ilgili paydaşlara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: çok kültürlü eğitim, İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü öğretmen eğitimi, olgubilim araştırması

Abstract

This purpose of this study was to analyze pre-service English teachers' opinions about multicultural education, to determine perceptions of multicultural efficacy and experiences related to multicultural education. For that purpose, employing phenomenological research design, the study conducted with totally 30 pre-service teachers who were senior students at three state universities in the years between 2017-2018 spring term in Ankara. The participants of the study, English teacher candidates, were selected through criterion sampling strategy. The qualitative data were collected through semi-structured interviews and then, analyzed by making use of content analysis. The findings indicated that English teacher candidates had awareness regarding multicultural education, they believed in the necessity of multicultural education in learning-teaching process. Further, English teacher candidates stated that teachers required to have specific professional and personal characteristics. However, it was found that they did not feel sufficient about reflecting multicultural education in the process of learning and teaching. In the light of findings, it was concluded that the knowledge and skills acquired by the senior English language teacher candidates, participating in the study, about multicultural education in pre-service education processes were not sufficient. It is expected that the in-depth and comprehensive results of this study emerged from the English language teacher candidates' perceptions on multicultural education, might contribute to the studies on multicultural education in teacher training programs in Turkey.

Keywords: multicultural education, pre-service english teachers, multicultural teacher education, phenomenological research

Teşekkür

Birlikte çalıştığımız süre boyunca beni sabırla dinleyen, destekleyen, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi'ndeki en büyük şanslarımdan biri değerli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN'a her şeyden önce bana güçlü bir kadın olmayı öğrettiği için teşekkür etmenin yetersizliğine sığınarak minnetlerimi sunuyorum.

Hayat tecrübeleriyle ve bilgisiyle önümü aydınlatan, her zaman arkamda olan, beni bu çalışmanın konusuyla tanıştıran ve tez jürimde yer alan bana kıymet veren sayın hocam Prof. Dr. Hünkar KORMAZ'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak beni onurlandıran Sayın Doç. Dr. Hanife AKAR' a, sayın Dr. Öğrt. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a ve sayın Dr. Öğrt. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye;

Lisans eğitimi yıllarımda ve sonrasında her zaman yanımda olan ve yardımını esirgemeyen Dr. Öğrt. Üyesi Nurdan KAVAKLI'ya; uzmanlıklarından faydalandığım ve görüşleriyle çalışmamı zenginleştiren sayın Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ'ye ve mesafelere rağmen benimle ilgilenen sayın Doç. Dr. Hasan AYDIN'a;

Çalışmama yardımcı olmak adına zamanlarını benimle paylaşan Gazi, Hacettepe ve ODTÜ'deki son sınıf İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına;

İlk öğretmenim ve en değerli meslektaşım rahmetli dedem Mehmet YILMAZ'a; maddi ve manevi emekleriyle eğitimimin ilk yıllarından beri desteğini hissettiğim en değerlim anneannem Makbule YILMAZ'a;

Mesleğimi öğreten ve gururla yapmamı teşvik eden teyzem Nursel BEYHAN'a ve dayım Neylan YILMAZ'a fedakarlıklarından dolayı teşekkür ederim.

Çıktığım yollarda varlıklarını mesafelere rağmen hep hissettiğim değerli kuzenlerim Ceren BEYHAN'a ve Sıla BEYHAN AKKAYMAK'a; sıkıntılarımı bıkmadan dinleyen, fedakarlık göstermekten çekinmeyen arkadaşlarım Merve BOZBIYIK'a, Cansu DOĞAN'a, Yeliz ATEŞOĞLU'na, Hasgül CANDAN'a ve Uğur ÖZTEK'e; bana kardeşlik olgusunun kan bağıyla olmadığını öğreten canım Funda KARAGÖZ'e teşekkür ederim.

Benliğimi arama yolculuğumda her zaman yanımda olan, beni koşulsuz destekleyen ve seven en büyük şanslarım canım babam Nurettin ÇALIŞKAN'a ve biricik annem Nezihat ÇALIŞKAN'a ömrümün sonuna kadar minnettar kalacağım.

Bana ğrenmenin sonsuz bir süreç olduğunu öğreten, daha iyisinin her zaman mümkün olduğuna beni inandıran, geleceğe olan inancımı güçlendiren Mustafa Kemal ATATÜRK'ün emaneti öğrencilerime de tez yazma sürecim boyunca gösterdikleri anlayıŐlarından ve bu süreci benim için kolaylaŐtırmalarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, bir kardeŐten öte, bir dost, bir yaren olan, yol arkadaŐım canım Selin'e bana her zaman g verdiği, bana inandığı için minnettarım. Bana bakan sevgi dolu gözleri olmasaydı baŐaramayacađımı bildiğim canımın içi kardeŐimden bu süreçte ona ayıramadığım her an için binlerce kez özür diliyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	10
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Çok Kültürlü Eğitimin Doğuşu.....	12
Çok Kültürlü Eğitim Kavramı.....	17
Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları.....	22
Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımları.....	27
Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Özellikleri.....	33
Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi.....	36
Türkiye’de Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitimi.....	41
İlgili Araştırmalar.....	45
İlgili Araştırmaların Özeti.....	49
Bölüm 3 Yöntem.....	51
Araştırma Deseni.....	51
Çalışma Grubu.....	52

Veri Toplama Süreci.....	55
Veri Toplama Aracı	56
Verilerin Analizi	57
Geçerlik ve Güvenirlik	59
Araştırmacının Rolü	61
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	62
İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	62
İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	67
İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	77
İngilizce Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	89
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	101
İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	105
İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Yeterliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	111
İngilizce Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	112
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
Kaynaklar	119
EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	145
EK-B: Tema/Kod Listesi	148
EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi	150

EK-Ç: Etik Beyanı.....	151
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	152
EK-E: Thesis Originality Report	153
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	154

Tablolar Dizini

Tablo 1 MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	5
Tablo 2 Çalışma Grubunda Yer Alan İngilizce Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler	53
Tablo 3 Taslak Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler.....	56
Tablo 4 Pilot Görüşme Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler.....	57
Tablo 5 Veri Analizi Örneği.....	59
Tablo 6 Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasında Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları	78
Tablo 7 Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Planlama Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları	79
Tablo 8 Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Uygulama Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları	81
Tablo 9 Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Ölçme-Değerlendirme Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları	84

Şekiller Dizini

Şekil 1. Rijamampinina ve Carmichael'e (2005) göre çok kültürlü eğitimde çeşitliliğin boyutları	21
Şekil 2. Banks'a (2016) göre çok kültürlü eğitimin boyutları	22
Şekil 3. Bennett'e (2007) göre çok kültürlü eğitimin boyutları	24
Şekil 4. Kincheloe'e (2005) göre çok kültürlü eğitim boyutları	25
Şekil 5. Ön kod/tema listesi	58
Şekil 6. Çok kültürlü eğitime yüklenen anlamlara ilişkin bulgular	62
Şekil 7. Çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin bulgular	65
Şekil 8. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ilişkin bulgular	68
Şekil 9. Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklerine ilişkin bulgular	72
Şekil 10. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında öğretmen adaylarının yeterlik algılarına ilişkin bulgular	88
Şekil 11. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlere ilişkin bulgular	100

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ACTFL: Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi (The American Council on the Teaching of Foreign Languages)

AOÖÇ: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages)

CAEP: Eğitimci Hazırlama Akreditasyonu Konseyi (Council for the Accreditation of Educator Preparation)

CERI: Eğitim Araştırması ve İnovasyonu (Educational Research and Innovation)

CHAT: Kültürel-Tarihsel Aktivite Kuramı (Cultural Historical Activity Theory)

CLT: İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)

ÇKEGF: Çok Kültürlü Eğitim Görüşme Formu

EF: Önce Eğitim (Education First)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCATE: Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation of Teacher Education)

NCLB: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind Yasası)

NCREL: Merkez Kuzey Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

P21: 21.yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Girişimi (Partnership for 21st Century Learning)

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TED: Çeşitlilik İçin Öğretmen Eğitimi (Teacher Education For Diversity)

UNCHR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmacının amacı ve önemine, araştırmaya ait problem cümlesi ve alt problemlerine, sayılıları, tanımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüz dünyasında eğitim, bilgi ekonomisine dayalı toplumların yapılandırılmasında öncelikli alanların başında gelmektedir. Eğitime verilen bu önceliğin nedeni, küreselleşmenin etkisiyle ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda meydana gelen gelişmelerin en temel itici güçlerinden biri olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı kültürel geçmişe sahip toplumlar arasında iletişim ve etkileşimi ortak bir paydada buluşturan küreselleşme; ekonomik, politik ve kültürel alanlarda yeni bir bakış açısı geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Fantini, Galicia ve Guay, 2001). Kültürlere ve çeşitliliğe değer verme noktasında bir köprü niteliğinde olan eğitim ise, küreselleşmenin yarattığı homojen dünya kültürü ve çok kültürlü durumlara ilişkin bilgi toplumu bireylerinin ihtiyaç duyduğu yeterlikleri kazandırma da kilit bir rol üstlenmektedir (Lemke, 2002). Bishop, Reinke ve Adams (2011) küreselleşmeyi, ülkeler arasındaki çok boyutlu insan akışının doğal bir sonucu olarak tanımlarken; Can (2008) ise bahsedilen bu çok yönlü insan akışı için kültürlerarası etkileşime sahip olarak farklı alanlarda yaşanabilir ortamlara duyulan ihtiyaca vurgu yapmaktadır. Geçen yüzyılla kıyaslandığında, profesyonel sosyal yaşamda gerekli olan bilgi ve becerilerin oldukça farklılaşması, yeniden yapılanma ve kültürel değişimlere cevap verebilme adına eğitimcilerde de farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Gough, 2003). Diğer bir ifadeyle, küreselleşmenin getirdiği değişim odaklı ilerlemeler, küresel boyutta düşünen, sorumluluk bilinciyle karar verebilen, farklı kültürlere karşı yeni tutumlar oluşturabilen öğrenciler yetiştirme görevini okullara ve öğretmenlere yüklemiştir (Tezcan, 1996). Okulları, farklı renk ve özelliklere sahip çiçeklerden oluşan bir bahçeye benzeten Phuntsog (1998), bu çok kültürlü doğal çevrede, kültürel karakter ve nitelikleri zenginleştirme, farklı kültürlere saygı duyma, farklı kültürleri kabul etme gibi küresel bağları güçlendiren bir eğitim ortamının gerekliliğinden bahsetmektedir. Buradan hareketle okullar, doğası gereği kültürel, bölgesel ve yaşayış tarzları vb. açılardan farklılık gösteren bireylerin bir arada

öğrenme sürecini deneyimledikleri ortamlardır ve böyle ortamlarda ise çok kültürlü eğitim yaklaşımı gereklilik ve önem arz eden bir durumdur.

Türkiye'nin etnik ve sosyokültürel yapısı göz önüne alındığında 28 farklı etnik köken ve altı farklı din bulunmaktadır (Wikiwand, 2019). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees [UNCHR]) tarafından yayınlanan 2019 yılı verilerine göre Türkiye, 3.6 milyonu Suriye asıllı olmak üzere farklı uluslardan yaklaşık 400.000 sığınmacı ve mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar, 2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yayımlanan 2019 verilerine göre ise, eğitim çağında olan 1 milyon 47 bin 536 Suriyeli nüfus mevcuttur (HBÖGM, 2019). Bunun yanı sıra, MEB 2017-2018 eğitim öğretim yılı verilerine göre, yaklaşık 350.000 özel gereksinimli öğrenci eğitimine devam etmektedir. Bu istatistikler doğrultusunda, Türkiye gibi birden çok kültürün harmanlandığı toplumlarda, daha sağlıklı ve kapsamlı bir kültürel birleşme için çok kültürlü eğitim gereklidir (McCray, Wright ve Beachum, 2004 akt. Kaya ve Aydın, 2014).

Çok kültürlü eğitim, bir ulus olmak için toplumun yararını gözeten kapsayıcı nitelikte amaçlar geliştirmeyi hedeflemektedir (Banks, 2016). Bu doğrultuda, toplumu değiştirme noktasında büyük bir role sahip olan eğitim sürecinde (Tezcan, 1996) çok kültürlü eğitim, öğrencilerin tüm eğitim kurumlarında eşit fırsatlar ve şartlar dâhilinde eğitim görmesini amaçlayan; ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsiyet yönelimi, engelli olma durumu ve sosyal yaşamdaki sınıfsal farklılıkları gözetmeksizin bütün bireylerin potansiyel ve kritik gelişimlerine izin veren bir reform hareketidir (Banks, 2004; Gay, 2004; Ghosh ve Galczynski, 2014; Vavrus, 2002). Bu süreçte öğrencilere; farklı kültür, etnik köken, sosyal sınıf, cinsiyet eğilimi, din, özel ihtiyaç ve cinsiyet farklılıklarını tanıma, kabul etme, değer verme, demokrasi, adalet ve eşitlik gibi fikirleri benimseme ve bu konuda sorumluluk duygusuna sahip olma gibi farkındalık ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Manning, Baruth ve Lee, 2017). Bu nedenle, eğitim-öğretim sürecinde tüm eğitimciler çok kültürlü eğitime yönelik ortak sorumluluk almalıdır (Gay, 1994).

Günümüzde eğitime yön veren birçok kurum ve kuruluş, çok kültürlü eğitim ve kültürel çeşitliliğin öğrenme sürecindeki rolüne ilişkin çalışmalar yürütmektedir. Örneğin Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD), öncülüğünde hayata geçirilen 21.yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Girişimi (Partnership for 21st Century Learning

[P21]), Eğitim Araştırması ve İnovasyonu (Educational Research and Innovation, [CERI]) ve Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Eğitimi (Teacher Education For Diversity [TED]) gibi projelerin odağında öğrenme-öğretme ortamlarında çok kültürlülüğün yansımaları, küresel farkındalık, kültürel çeşitlilik gibi başlıklara yer verildiği görülmektedir (OECD, 2010). P21’de, 21.yüzyılda öğrencilerin edinmesi gereken disiplinler arası temaların içerisinde, kültürel farkındalığa yer verilmektedir (P21, 2019). Öğrencilerin küresel konuları tanımlayabilmesi, kültürel, bölgesel ve yaşayış tarzları açısından farklılık gösteren bireylerin, karşılıklı saygı çerçevesinde işbirliğine dayalı çalışabilmesi veya aynı öğrenme ortamını paylaşabilmesi için küresel farkındalık becerisine sahip olması gerekmektedir (P21, 2019). 21.yüzyıl ile eğitimde dikkat çeken yeterlikler detaylandırıldığında, Lambert ve Gong (2010) küresel yeterliliğin, dünya bilgisi, yabancı dil yeterliliği, yabancı insanları ve kültürleri kabul etmeyi, başka kültürlerle empati kurma ve uluslararası ortamlarda kendini gerçekleştirme becerilerini kapsadığını ifade etmektedir. Ek olarak, Merkez Kuzey Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory [NCREL]) tarafından hazırlanan çalışmalarda öğretmenlerin, otantik, işbirlikçi, değişen dünyanın gelişmelerine uygun bir öğretim ortamı hazırlamasında küresel farkındalık ve kültürel okuryazarlık becerileri ve kültürel çeşitliliğe saygı gibi yeterliklerin, öğrencileri eğitim ve öğretim için cesaretlendireceği ve öğretim sürecini zenginleştireceği belirtilmektedir (Lemke, 2002). Bu nedenle, hizmet öncesi öğretmen yeterliklerinin, nitelikli öğretmen yetiştirmek için çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Demirel, 1989). Bunun yanı sıra, öğrencilerin yabancı dil yeterliğine büyük ölçüde katkıda bulunan yabancı dil öğretmenlerinin mesleğe başlamalarının öncesinde bu yeterlikler konusunda eğitim almaları zorunlu görülmektedir (Kızılaslan, 2010).

Özellikle öğretmenlerin, kültürün anlamını ve öğrenme üzerindeki etkisini bilmeleri, çok kültürlü ortamlarda öğretim deneyimine sahip olmaları, sadece kendilerine ait kültürel unsurları değil, farklı kültürlere empatik anlayışla yaklaşmanın önemini anlamaları ve okul ortamında bireyin sosyalleşme, iletişim ve etkileşim kurma sürecinde kültürün rolünü vurgulamaları gerekmektedir (Cohran-Smith, 2003). Bu nedenle, çok kültürlü eğitim ortamları oluşturma ve bu ortamları yönetme noktasında öğretmenlerin, çok kültürlü eğitime ilişkin yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Banks, 2007; Darling-Hammond, 2006; Dede, 2010, Devlin-Scherer ve Nolan, 2016; Sardone ve Devlin-Scherer, 2010). Çok kültürlü öğretmen yeterliliği; farklı kültürel değerlere sahip olan, farklı ırk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, cinsiyet

yönelimi ve sosyoekonomik düzeylere sahip olan öğrencilere, zenginleştirilmiş öğretim ortamları sunmak için kılavuzluk edecek bilgi, beceri ve tutumların edinilmesidir (Banks, 2016; Gay, 2002, Villagas ve Lucas, 2002).

Benzer şekilde, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmen yetiştirme lisans programlarının düzenlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2017). Yeterlik kavramı MEB (2017) tarafından; “bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler”(s.II) olarak tanımlanmaktadır. 2017 MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu yeterlik alanlarına ve genel yeterliklere göre; öğretmenlerin alan ve alan eğitimi, öğretimi planlama, öğretim ortamları oluşturma ile öğrenme ve öğretme sürecini yönetme alt başlıklarının yanı sıra milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği alt başlıklarında çok kültürlü eğitim vurgularına yer verilmektedir (MEB, 2017). Bu başlıklarda öğretmenlerden, sahip oldukları milli ve manevi değerlere ek olarak, öğrencilerin de bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak demokratik, hoşgörülü ve esnek bir eğitim öğretim süreci oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2017). 2017 MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde bireysel/kültürel farklılıklar, evrensel değerler, eşit eğitim fırsatı, kültürel değerler ifadeleri dikkate alınarak yapılan incelemede, çok kültürlü eğitime ilişkin tespit edilen göstergeler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Yeterlik Alanları	Göstergeler
<i>A. Mesleki Bilgi</i>	A.1.5 Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar. A.2.6 Alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir. B.1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. B.1.4 Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır. B.2.3 Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. B.2.5 Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. B.3.5 öğrenme öğretme sürecini yürütürken özel gereksinimli olan öğrencileri dikkate alır.
<i>B. Mesleki Beceri</i>	C.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir. C.1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. C.1.3 Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. C.1.4 Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır. C.2.1 Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. C3.3 İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
<i>C. Tutum ve Değerler</i>	

Tablo 1’de verilen MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde özellikle Tutum ve Değerler yeterliği kapsamında öğretmenin çok kültürlü eğitim yaklaşımıyla öğrencilerine rol model olması beklentisi oldukça açık ve nettir. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri, farkındalık ve tutum kazandırma sürecinde ilk ve temel kademe olarak kabul edilmesinden dolayı (Başarı, 2012; Cırık, 2008; Gay, 2002; Ünlü ve Örtün, 2013) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin incelenmesi gereklilik arz eden bir durumdur.

Zenginleşmiş ve bütünleşmiş çok kültürlü bir ortamın oluşması için farklı kültür özelliklerine saygılı öğretmenler ve öğrenciler yetiştirmenin yanı sıra, dil en temel ve etkili unsurlar arasındadır. Kültürler, dil aracılığıyla etkileşime girmektedir (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, [AOÖÇ], 2013). Bu bağlamda dil birçok dil bilimci, sosyolog ve antropolog tarafından kültürün en temel aktarıcısı ve taşıyıcısı olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Trivedi’ye (1978) göre, kültürün en önemli bileşenlerinden biri dildir. Kültürlerin sahip olduğu eşsiz dil formları, öğrencilerin davranışlarını değiştirme, yaşamlarına farklı değer ve bakış açıları kazandırma noktasında etkili olmaktadır. Telc Enstitüsü (2013) tarafından hazırlanan AOÖÇ raporunda dilin, kültürel olgu ve ürünlere ulaşmak için bir araç ve kültürün önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Jiang (2000) dil ve kültürü, ayrılması mümkün

olmayan canlı bir organizmaya benzetmektedir. Kullandığımız dildeki her şey, direkt ya da dolaylı olarak farklı anlamlara gelmesine rağmen her dil formu, aynı duyguyu vermemektedir. Bu nedenle, farklı kültürlerdeki bireyler, aynı dil yapılarını kullanırken farklı şeyleri ifade edebilmektedir (Jiang, 2000). Dolayısıyla, çok uluslu ve çok kültürlü çevrede eğitim gören bireylerin, farklı uyruk, ırk ve inançlara sahip insanlarla iş birliği içerisinde çalışması ve iletişime geçmesi için dil eğitimi önemli bir etkidir (Koriakina, 2018).

Avrupa Konseyi (Council of Europe) tarafından belirlenen ve Avrupa ülkeleri arasında ortak bir iletişim dili oluşturmayı amaç edinen AOÖÇ temelinde ise yabancı dil eğitimi, kültür taşıyıcısı rolündedir. Belirlenen çerçevede, kültürel değerleri aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi ve iletişimi geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmektedir (Avrupa Konseyi, 2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) onaylanan ve 2018 yılında uygulamaya konulan İngilizce dersi (1-8.sınıflar) öğretim programında, çok kültürlülük ve çok dillilik konusunda öğrencilerden, "uluslararası dillerin ve kültürlerin geniş yelpazesini değerlendirmek ve anlamak için dili öğrenirken, kendi kültürlerine değer biçme algılarının gelişmesi için de kendilerinden emin ve yeterli dil kullanıcıları olmasının beklendiği" ifade edilmektedir (MEB, 2018, s.8). Bu bağlamda, öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık sahibi olmaları gerek öğretmen yetiştirme politika belgelerinde gerekse öğretim programlarında önemle vurgulanan bir husustur.

Yabancı dil eğitiminde, bireyin öğrenmekte olduğu dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra sosyokültürel kavramlarını da öğrenmesi gerekmektedir (Savignon, 2018). Bu noktada, yabancı dil eğitiminde birçok yaklaşım ve yeterlik alan yazında bulunmaktadır. İlk olarak, iletişimsel yeterliğin sağlanması için yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan biri olan iletişimsel dil eğitimi (Communicative Language Teaching, [CLT]), bireyin kimliğinden ve sosyal davranışlarından ayrı bir şekilde dil öğretiminin düşünülmemeyeceği üzerine temellenmektedir (Savignon, 2018). Bu bağlamda, bireyin kendi kültürünün yanı sıra farklı kültürlerle ilişkin tutumlarındaki değişimleri kapsayan iletişimsel yeterlik, yabancı dil öğretiminin tamamlayıcı öğelerinden biri haline gelmekte ve geçmişte benimsenen dil bilgisi ağırlıklı geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşmaktadır (Savignon, 2018; Thanasoulas, 2001).

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterlik (intercultural competence) ise çok kültürlü eğitimi tamamlayan bir başka yeterlik alanıdır (Ersoy, 2014). Kültürlerarası yeterlik, “bireyin, farklı geçmiş yaşantılara sahip olan insanlarla verimli bir şekilde çalışması için bilgi, beceri ve kişisel tutumlarını kullanmasındaki bireysel yeterliliği” olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Lenartowicz ve Apud, 2006, s.530). Bu konuda Alptekin (2002), hedef dilin öğretiminde, kültürün sürece dahil edilmesinin yabancı dil öğrenme başarısını arttıracığını ve yabancı dil öğrenimin temelinde farklı bir kültürü kabul etmek olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin sahip olmaları gereken dil becerilerinin yanı sıra hedef dilin öğretiminde farklı kültürleri işe koşma konusunda da yol gösterici olmalıdır (Alptekin, 2002). Schaetzel, Peyton ve Kreeft (2007) nitelikli bir yabancı dil öğretmenin, öğrettiği dilin konuşulduğu ülkelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik yapıyı bilmesi, bunun yanı sıra öğrencilerde kültürel anlayışı geliştirici yöntemleri içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarının çok kültürlü eğitim açısından kapsayıcı, özenli, titiz bir şekilde hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Gay ve Howard, 2000). Dolayısıyla, farklı bir dil ile birlikte farklı bir kültürü öğreten İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin ve bu süreçte edindikleri deneyimlerin ortaya konulması gereklilik arz eden bir durumdur.

Öğretmen eğitiminde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitimin yansımaları odağında ulusal ve uluslararası alan yazında birçok araştırma yürütülmüştür. Çok kültürlü öğretmen eğitimi ilişkin ulusal alan yazındaki çalışmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açıları, algılar, tutumlar, yaklaşımlar, yeterlikler ve görüşleri konu alan çalışmalar mevcuttur (Barka ve Polat, 2012; Başarır, 2012; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Başbay ve Bektaş, 2009; Karakaş ve Erbaş, 2018; Kaya, 2014; Özdemir ve Dil, 2013; Özen, 2019; Tortop, 2014; Yavuz ve Anıl, 2010; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Yurtseven, Altun ve Aydın, 2015). Ayrıca, İngilizce öğretiminde kültürün rolü ve önemine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının algılarına (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009; Belli, 2018); yabancı dil eğitimi ve çok kültürlü eğitim hakkında öğrencilerin farklılıkları kabul etme düzeyleri ve görüşlerine (Bozdoğan, 2016; Ekşi, 2009) odaklanan ulusal çalışmalarda mevcuttur.

Uluslararası alan yazındaki çalışmalar ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının, çok kültürlülük eğitimi ve sosyal mesafe duyguları, farkındalık, duyarlılık, inanç, algı ve tutumlarına ilişkin araştırmaları içermektedir (Ağırdağ, Merry ve Houtte, 2016; Bennet, Niggle ve Stage 1990; Cockrell, Placier, Cockrell ve Middleton, 1999; Dee ve Henkin, 2002; Frye, Button, Kelly ve Button, 2010; Garmon, 2004; Jensen, Whiting ve Chapman, 2018; Kolano, Davila, Lanchance ve Coffey, 2014; Pohan, 1996; Premier ve Miller, 2010; Taylor, Kuml-Yeboah ve Ringlaben, 2016).

Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitim için hazırlıksız olduğu, sınıflarında çok kültürlü eğitime nasıl yer verecekleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve hizmet öncesi eğitim süreçlerinde çok kültürlü eğitim, kültürel ve bireysel farklılıklar gibi konulara ilişkin edindikleri bilgilerin yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır (Çiftçi ve Aydın, 2014; Gay, 2000; Kolano, Davila, Lanchance ve Coffey, 2014; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001; Smolen, Colville-Hall, Liang ve Mac Donald, 2006; Villagas ve Lucas, 2002). Çalışmalar incelendiğinde, çok kültürlü eğitim konusunda öğretmen adaylarıyla yürütülmüş birçok araştırma olmasına rağmen, İngilizce öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca, çok kültürlü eğitim odağında İngilizce öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Bunlara ek olarak çok kültürlü eğitim, araştırmalarda ırk ve etnik köken kapsamında yaygın olarak incelenirken; öğretmen adaylarının algıları, tutumları, deneyimleri veya yeterlikleri kapsamında oldukça sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Bu çalışmanın odağı olan İngilizce öğretmen adaylarının, hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince edindikleri deneyimler çerçevesinde çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerine ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve deneyimlerine odaklanan bu çalışma mevcut durumun ortaya konulması açısından gereklilik arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin, yeterlik algılarının ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir.

Türkiye'deki toplumsal yapının pek çok kültürel farklılığı içinde barındırması, eğitim sisteminde de bu farklılıkların temsil edildiği bir anlayış gerektirmektedir (Aydın, 2013). Toplumunu oluşturan her bir bireyin kişisel ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirilmesi toplumların var olma çabaları açısından gerekli bir durumdur. Bu noktada, bireyleri kişisel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda topluma kazandırmak nitelikli öğretmenlerle mümkün olacaktır. Hoşgörü, saygı gibi evrensel duygularla birlikte, demokratik bir toplum düzeni yaratmak adına temel olguları öğretmek, küreselleşen dünyanın bir gereği olarak kendi kültürümüzü ve farklı kültürleri tanımak öğretmenlerin sahip olması beklenen özelliklerdendir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu farkındalıkla hareket ederek, çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve beceriler kazanması ve geliştirmesi gerekmektedir. Yürütülen bu araştırma ile ortaya konulan bulguların, ilgili tüm paydaşlara çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık kazandırma açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalıkları, sahip oldukları bilgi ve beceriler, çok kültürlü eğitime sınıf ortamında nasıl yer verileceği veya diğer bir ifadeyle sınıf içi ve dışında oluşabilecek kültürel ve bireysel farklılıkları içeren durumları ortak değerler etrafında toplayarak öğretim sürecine ne ölçüde dâhil edebilecekleri ile doğrudan ilişkilidir (Sharma, 2011). Dolayısıyla, çok kültürlü eğitim hakkında öğretmenlerin gerekli nitelikleri kazanması, yetişmekte olan bireylere adaletli ve eşitlikçi bir eğitim sistemi sunulması adına oldukça önemlidir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarının ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ile elde edilen bulguların, eğitim fakültelerinin çok kültürlü eğitim anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılmasındaki rolünün ortaya konulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Diğer bir taraftan, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin hizmet öncesi lisans programlarındaki deneyimleri odağında elde edilen bulguların, mevcut durumu ortaya koyarak başta politika yapıcılar, öğretmen eğitimcileri, program geliştirme uzmanları olmak üzere ilgili paydaşlara çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında ışık tutması beklenmektedir.

Ayrıca, İngilizce öğretmenliği lisans programının en temel paydaşı olan öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde elde edilen bulguların, dört yıl boyunca deneyimledikleri programın çok kültürlü eğitim açısından güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasına ve gelecekte yapılacak iyileştirme çalışmalarına temel oluşturması beklenmektedir. Son olarak, bu çalışmanın hem ulusal hem de

uluslararası çok kültürlü öğretmen eğitimi alan yazınına katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem odağında araştırmaya yön veren alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Alt problemler.

1. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.1. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlar nelerdir?
 - 1.2. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.1. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme süreci açısından gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.2. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin yeterlik algıları nasıldır?
4. İngilizce öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adayları, veri toplama aracında yöneltilen sorulara objektif ve samimi cevaplar vermiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2017-2018 bahar dönemi Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programlarının son sınıflarında (4.sınıf) öğrenim gören 30 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Çok kültürlülük: Toplumdaki bütün farklı grupların sosyokültürel farklılıklarına tanıyan, saygı gösteren, toplumu güçlendiren kapsayıcı kültürel bir içerikte var olan oluşumlarının devam etmesini sağlayan ve cesaretlendiren inançlar ve davranışlar sistemidir (Rosaldo, 1997).

Çok kültürlü eğitim: “Devredilmiş önyargılardan bağımsız, farklı yaklaşımları ve kültürleri keşfetme özgürlüğü sunan; çocukları, farklı yaşam şekillerine, yaşantıların ve fikirlerin farklı yorumlanma biçimlerine ve tüm dünyada var olan tarih yorumlama stillerine karşı hassas olacak şekilde yetiştirme gayesi taşıyan bir eğitimidir” (Parekh, 1986 akt. Gay, 1994 s.7).

“Çok kültürlü eğitim, bütün öğrenciler için olması gereken özgürlüğü, adaleti, eşitliği, hakkaniyeti, insan saygınlığını, eğitim her aşamasında ve her açıdan pratik ve politik organizasyonlar sağlamaya çalışmak” olarak ifade edilmektedir (Lipton ve Oakes, 2007 akt. Kaya ve Aydın, 2014 s.38).

Yeterlik: Yeterlik, bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017, s.II). Bu çalışmada yeterlik, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade etmektedir.

Yeterlik Algısı: Karşılaşılan güçlükler karşısında nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendilerine olan inançlarıdır (Bandura, 1986). Bu çalışma kapsamında, “yeterlik algısı” öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerine yönelik inançlarıyla ilişkili olarak kullanılmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çok kültürlü eğitimin doğuşu, çok kültürlü eğitim kavramı, çok kültürlü eğitimin boyutları, çok kültürlü eğitim yaklaşımları, çok kültürlü öğretmen eğitimi ve Türkiye’de hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi çerçevesinde ele alınan kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitimin Doğuşu

Endüstriyel alandaki gelişmeler, şehirleşme ve büyük ölçekli kurumların yaygınlaşması gibi unsurlar göç hareketlerinin hızlanmasına yol açmıştır. Amerika başta olmak üzere yaşanan göç hareketleri, Avrupa kıtasını da kapsayan pek çok ülkeyi etkisi altına almıştır (Oscar, 1973; Suzuki,1984). 1880’lere kadar uzanan Amerika’nın göç alma serüveni, 1920 yılına kadar Amerika’nın nüfusunu iki katına çıkarmıştır (Suzuki, 1984). Yüksek orandaki nüfus artışı, oldukça kalabalık olan, sosyoekonomik düzeyi düşük toplulukların kırsal alanlardan daha endüstriyel alanlara göçünü hızlandırmıştır. Ancak, şehirleşmenin getirdiği bu yeni düzen, siyasi yolsuzluklar, suç oranının artması, düşük gelirli çalışanların arasındaki tartışmaların ve memnuniyetsizliğin ortaya çıkması gibi sosyal problemleri beraberinde getirmiştir (Gay, 1994; Suzuki, 1984).

19.yüzyılın en büyük sorunlarından biri olarak gösterilen asimilasyon (Şan ve Haşlak, 2012) ile farklı etnik köken ve kültürlere sahip olan gruplar arasındaki engeller ve ön yargıların dikkate alınmaması, ilerleyen yıllarda tehlikeli boyutlara ulaşan etnik bir karmaşanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. 20. yüzyılın başlarında ise dünya tarihinin ilk küresel savaşı olarak nitelendiren Birinci Dünya Savaşı’nın meydana gelmesi ise kültürel anlamda baskı görmüş uluslar için Amerika’yı bir kaçış yolu haline getirmiştir (Şan ve Haşlak, 2012). Diğer bir yandan, Birinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki devam eden süreçte, Amerika’da baş gösteren nativist (doğuştancı) akımlar, kültürlerarası etkileşime zarar vermiştir. Nativizm kavram olarak, yerli olmayan insanları, onlara ait olan gelenekleri, değerleri yok etmek üzerine adımlar atan, grup dışında ya da azınlıkta kalan insanların haklarını yok sayan toplum yapılanmasıdır (Lincoln, 1943 akt. Wallace, 2000; Mandacı ve Özerim, 2013). Nativizm dışında, etnik ve ulusal şovenizm kavramları da, toplumdaki bireyleri ulusal geçmişleri çerçevesinde gruplandırmış, grup dışında kalanları tespit etmenin yanı

sıra grup içindeki bireylerinde sınırlarını keskin bir şekilde belirlemişlerdir (Mandacı ve Özerim, 2013). Bu kavramlar, ulusal geçmişlerinden ötürü göçmenleri dışlamayı ve göçmenleri Amerikalılaştırma ya da hızlı ve radikal bir şekilde Amerikan toplumu yaratmak için sert önlemler almayı amaç edinmiştir (Suzuki, 1984).

Ulusal geçmişlerinden ötürü Amerika'daki nativizm akımıyla aynı dönemlerde Avrupa'da faşizm ortaya çıkmış ve bireyler etnik kimliklerinden ve dini inançlarından ötürü ayrıştırılmıştır (Chin, 2019). Bu durum, toplumları yapılandırma konusunda büyük bir etken olan okulları, göçmen çocukların asimile edilmesi için öğretim programları geliştirmeye yöneltmiştir (Suzuki, 1984). Öğretim programları "Ana akım merkezli" (Mainstream-centric) ve "Avrupa merkezli" (Eurocentric) bir yaklaşımla hazırlanmaya başlamıştır. Öğretim programlarında ana akım merkezli yaklaşım; azınlık gruplara, genel düzeni benimsetmeye yönelik bir anlayış doğrultusunda, kişilerin dil, din, ırk ve farklı kültürel özelliklerini görmezden gelmekte, çoğunluğun farklı kültürleri öğrenmesine, farklı bakış açıları kazanmasına izin vermemektedir (Banks, 2008). Baskın kültürün özelliklerini benimseyen bireyler, üstün olmayı yanlış bir algıyla değerlendirmekte, farklı kültür ve gruplardan elde edebilecekleri deneyimleri, bilgi ve bakış açılarını reddetme eğilimde olmuştur (Muchenje ve Heeraraal, 2016). Avrupa merkezli yaklaşım ise, benzer amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin ırklarından dolayı sahip oldukları renkleri temel alan ve kişilik gelişimlerini zedeleyici bir öğretim programı yaklaşımını yansıtmaktadır (DaCunha, 2016). Politika ve ekonominin yanı sıra, eğitimi de etkisi altına alan bu yaklaşımlar, çok kültürlü eğitimin gelişimin hızlandırmıştır. Avrupa merkezli yaklaşımlar, kalıplaşmış önyargıları temsil ettiği için özellikle eğitimde azınlık grupları temsil edememektedir (Padilla, 2004). Asimilasyon süreci kapsamında, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Beyaz Anglo Sakson Protestan (White Anglo-Saxon Protestant [WASP]) olarak adlandırılan baskın gruplar, etnik baskınlığı ön plana çıkarmakta; göçmen çocuklara zeka testleri gibi uygulamalar geliştirmektedir (Kaufmann, 2004; Suzuki, 1984). Bu tür durumlar sadece Amerika'yı değil, Meksika, Fransa ve Türkiye gibi bir ulus inşa etmeye çalışan birçok toplumu etkilemiştir (Kaufmann, 2004). Asimilasyon süreci, kültürel veya kişisel farklılıklardan daha çok etnik ve irksal farklılıkları temel almakta; bireylerin değiştiremeyeceği dil ve etnik kimlikleri gibi özellikleri kabul etmeyerek benliklerinden vazgeçmelerini talep etmektedir.

Çok kültürlü eğitime yönelik en önemli reform, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa, özellikle Morocco, Türkiye ve Güney Avrupa ülkeleri arasında meydana

gelen büyük göç dalgasıyla ortaya çıkmıştır (Ağırdağ, Merry ve Hautte, 2016). Türkiye gibi ülkelerin, ekonomik olarak gelişmiş ülkelere iş gücü sağlamasının yanında (Loewen, 2018) göç ettikleri ülkelerde sahip oldukları sosyal sınıflar, din ve dil farklılıkları, o ülkelerdeki toplumsal yapıda da değişiklikler yaratmıştır (Merry, 2005). Göçmenlerin din ve dil farklılıklarının, eğitimde başarı oranlarını kayda değer şekilde etkilemesi ve okullarda göçmenlerin anadilini konuşması sorun olarak algılanmıştır (Merry, 2005). Ancak, bu farklılıkların olumsuz bir etki yaratmaması adına politika yapımcılar, çok kültürlü eğitimin bütün okullarda vurgulamaya başlamışlardır (Ağırdağ, Merry ve Hautte, 2016).

Çok kültürlü eğitim, göç hareketleri, göç edilen ülkelerin asimilasyon politikaları, baskın grupların azınlıklar üzerindeki ezici gücü neticesinde, ırkçılığın, cinsiyet ayrımının ve yapılan baskıların farkında varılmasıyla 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış bir kavramdır (Açıkalin, 2010). Çok kültürlü eğitim kavramının ortaya çıkması, siyahların öncülüğünde meydana gelen ve tüm azınlıkları içine alan mücadelelerin *Sivil Haklar Hareketini* başlatmasıyla yakından ilişkilidir (Banks, 2004; Chin, 2019; Gorski, 1999; Nieto, 2017; Smith, 2009). Toplumunu yeniden yapılandırma ve sosyal adalet gibi konularda radikal bir değişime başlangıç eden bu hareket, 1960 ve 1970'leri kapsayan süreçte eşit fırsatta eğitim için mücadele etmiş ve bu mücadele eğitime de birçok yenilik getirmiştir (Gorski, 1999; Sleeter ve Grant, 1987). Genellikle, Afrikan-Amerikan grupların toplumsal statüleri üzerinden gerçekleşen bu hareket, farklı grupların da var olduğu konusunda farkındalık yaratmaktadır. Azınlık gruplar, öğretim programlarının, farklı grupların kültürlerine, yaşantılarına, bakış açılarına yer verecek şekilde güncellenmesi, azınlıkların ait olduğu etnik kökenden gelen öğretmenlerin de okullarda çocuklara rol model oluşturması ve kültürel çeşitliliğe yer veren kitapların hazırlanması gibi taleplerde bulunmuşlardır (Banks, 2004). Amerika Birleşik Devletlerini etkisi altına alan sivil hakların elde edilmesiyle birlikte eğitim reformu adına, 1960'larda devlet okullarında öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı ayrıştırılmasının önüne geçilmiş, öğretmenlerin bütün öğrencilere karşı saygılı bir tutum geliştirmesi gerektiği anlaşılmıştır (Smith, 2009). Sivil Haklar Hareketi sonucunda, Amerikan okullarında azınlık grupların kültürlerine özgü kutlamalar, okul programları ve ders kitaplarında yer bulmaya başlamıştır (Chin, 2019). Bunun yanı sıra, ırk farklılıklarını göz önüne alarak ölçme-değerlendirme uygulamalarının yapılması ve eşit şartlarda eğitim fırsatları talebiyle yola çıkan eğitimciler, daha önce yer verilen baskın kültür odaklı öğretim programlarından uzaklaşmış ve çok kültürlü

içeriğe sahip olan öğretim programları geliştirmeye yönelmişlerdir (Banks, 2008). Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim, azınlıklar için kültürel farklılıkların ve bu farklılıkların öğretim sürecindeki etkisini gündeme getirmektedir (Lewis, 1976). Bu sebeple, çok kültürlü eğitim, Avrupa merkezli öğretim programlarının ve ırk, etnik köken, ana dil ve sosyal sınıftan dolayı farklılık gösteren grupların eğitim çıktılarıyla mücadele etmektedir (Nieto, 2017).

Ekonomik düzende meydana gelen değişimlerin yanı sıra toplumsal eşitlik anlamında kadın haklarının gündeme gelmesiyle birlikte, kadın aktivistlerin ve bilim insanlarının katkısıyla azınlıkta olan grupların yaşantılarının ve tarihlerinin okul programlarında yer alması sağlanmıştır (Chin, 2019). Benzer şekilde, marjinal grupların, cinsiyet yönelimleri farklı olan ve özel eğitim gereksinimi olan insanların da okullarda, üniversitelerde ve eğitim kurumlarında seslerini duyurması, eğitim reformu için büyük bir adımdır (Alismail, 2016).

1970'den günümüze kadar, farklı renkte ve dildeki öğrencilerin nüfusunda yıldan yıla büyük bir artış yaşanması (Cookson, 2012; Gay, 1994 ve Loewen, 2009) eğitim politikalarının onların ihtiyaçlarını da karşılayacak, etnik kimlik, kültürel geçmiş ve ekonomik statülerin birleştirici bir etki yaratacak şekilde düzenlenmesini zorunlu kılmıştır (Gay, 1994). Bu durumla ilişki olarak 1968 yılında Amerika, farklı diller konuşan azınlık grupların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için İki Dilli Eğitim Yasasını gündeme getirmiştir (Evans ve Hornberger, 2005). Bu yasa, İngilizceyi sınırlı konuşan öğrencilerin eğitim sisteminde daha aktif rol almasına yardımcı olmakta ve eğitimde fırsat eşitliğini desteklemektedir (Stewner-Manzanares, 1988). Bu gelişmeye ek olarak, 2002 yılında "No Child Left Behind" (NCLB) Yasası Amerikan okullarında ırk, dil ve sosyoekonomik olarak farklı, İngilizceyi yeni öğrenen ve engelli öğrencilerin, eğitim koşullarını geliştirmek için düzenlenmiştir (Darling-Hammond, 2007; Gardiner, Carlfield-Davis ve Anderson, 2009). Bu yasa, çok kültürlü eğitimin Amerikan okullarında gelişimi için büyük bir adım olmakla birlikte esas amacı öğrenciler arasındaki başarı düzeylerinin aşılmaz farklılıkları ve eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmaktadır (Darling-Hammond, 2007).

Günümüz dünyasında ise çok kültürlü eğitime ilişkin vurgular, eğitim politikalarında, yasalarda, önemli kurum ve kuruluşlarda yer almaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği, OECD gibi önemli kuruluşların yanı sıra P21, EnGauge 21.yy becerileri, 21.yy Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirmesi (Assessment and Teaching of 21st. Century Skills [ATC21S]) gibi programlarda da çok kültürlü eğitim

yansımaları bulunmaktadır. P21 çerçevesinde “kültürler arası beceriler”; EnGauge 21.yy becerilerinde “kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık”; ATCS’de “yerel ve küresel vatandaşlık”, “dünyada yaşam” olarak çok kültürlü eğitime rastlamak mümkündür. Benzer şekilde, Avrupa Birliği “kültürel farkındalık ve ifade, yabancı dilde iletişim ve OECD ise “farklı kişilerle iyi ilişkiler”, “heterojen gruplarla etkileşim” olarak çok kültürlü eğitimle ilişkili ifadelerle yer verilmektedir (Hamarat, 2019).

Sonuç olarak, 19. ve 20. yüzyılda ırkçı söylemlerin, asimilasyonist yaklaşımın, öğretim programlarında baskın grupların yer almasının oluşturduğu tepkiyle, Birinci Dünya Savaşı’nda toplumsal ve sosyal dengelerin köklü bir şekilde değişmesi Amerika ve Avrupa kıtasında bireylerin kültürel/bireysel farklılıklarında dolayı ayrıştırılmasına ve ötekileştirilmesini yol açmıştır. İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında da devam eden bu ayrıştırma ve ötekileştirme, özellikle Amerika kıtasındaki insanları harekete geçirmiş ve insanlar vatandaşlık hakları konusunda bilinçlenmeye başlamıştır. Çok kültürlü eğitim, halkın kültürel/bireysel farklılıklarından dolayı gördüğü davranışları kabul etmemesi üzerine ‘Sivil Haklar Hareketinin’ bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Cırık, 2008; Damgacı ve Aydın, 2013; Gorski, 1999).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşı’nın doğrudan ve dolaylı etkileri öncelikle liberalizm, daha sonra postmodernizmle kendini göstermiş, modern sistemlerin baskıcı ve sert yönü bu akımlar aracılığıyla eleştirilmiştir (Parekh, 2005; Kymlicka, 2012). Bu akımların etkisiyle eğitimde de, mevcut anlayış değişmiş ve alternatif eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir (Kılıç ve Bayram 2014). Post modernizm eğitimde, bireylerin katı bir şekilde sınıflandırılmasının ve öğretmenin baskın rolünün önüne geçilmesini sağlamıştır (Tezcan, 1996). Post modernizm akımının, bu çağın birey ve okul için ön gördüğü eğitim kuramı ise, hümanist anlayıştır (Tekin, Şahin ve Göbenez, 2004).

Eğitimde hümanist yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte bireysel farklılıkların, akademik ve sosyal anlamda bireyi etkilediği düşüncesi gelişmeye, bireyin sosyokültürel gelişim özelliklerine önem verilmeye başlanmıştır (Koçak ve Özdemir, 2015). Çok kültürlü eğitim bu noktada, eğitimde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu felsefelerin temel dayanakları çok kültürlü eğitimin özellikleriyle paralellik göstermektedir. Örneğin, ilerlemecilik eğitim felsefesine göre, “eğitim durumlarında, demokratik ve etkileşimli bir ortamda öğrencilerin merkeze alınıp, ilgi ve ihtiyaçları temelinde zengin yaşantılar

geçirecekleri öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi esastır” (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009 s.185).

Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kültürlerinin, yaşantılarının, geçmişlerinin yanı sıra öğrencilere birey olarak saygı gösteren bir düşünce yapısı içermektedir (Nieto, 2017). Bunların yanı sıra, bireylerin değerleri, ön yargıları hakkında öz eleştiri yapmalarını ve dünyalarını geliştirirken kimliklerini kabul etmelerini sağlayan bir eğitim yaklaşımını da kapsamaktadır (Nieto, 2017). Bu çerçevede çok kültürlü eğitim, eğitim-öğretim sürecinde, öğretim programları, öğretim yaklaşımları ve öğretim uygulamaları için bir kılavuz niteliğindedir (Banks, 2016; Nieto, 2017). İlerlemecilik felsefesinde yer alan öğrenci merkezli yaklaşımın yanı sıra toplumun ihtiyaçlarının da ele alınması gerektiğini vurgulayan yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ise, eğitim ile toplumun yeniden düzenlenmesini amaçlamaktadır (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015). Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerinin geliştirmesi, gruplara ayrılmış toplumun bütünleşmesi ve toplumda meydana gelen sosyal çatışmaların giderilmesini sağlamaktadır (Yoon, 2012). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleriyle ilişkilendirilebilen (Polat, 2009) ve günümüzde önemi giderek artan çok kültürlü eğitim, ötekini kabul ve saygıyı öğretmek, demokratik olgunluğu sağlamak için kapsayıcı ve bütünleştirici olarak görülmekte ve çok kültürlü eğitimin gerekliliğine inanılmaktadır (Arslan, 2016).

Çok Kültürlü Eğitim Kavramı

Geçmişten günümüze değişen toplumsal, ekonomik ve sosyal yapıların taşıdığı belirli kültürel özellikler bulunmaktadır. Kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde meydana gelen bütün maddi ve manevi değerler ile bu değerleri oluşturmak, gelecek nesillere iletmek için kullanılan araçlarının tümünü ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK] Çevrimiçi Güncel Sözlük, 2019). Bu bağlamda, geçmişi ve geleceği olan, sürekli değişen yapısıyla bireylerin yaşam süreçleri içinde kazandıkları alışkanlıklar, kültürü oluşturmaktadır (Tekinalp, 2005). Diğer bir değişle kültür, bireyin dış dünyayı nasıl algıladığıyla ve bu algılarını yansıtmaya yollarıyla şekillenen kavramlar bütünüdür (Moles, 1983). Bu nedenle, toplumsal hayatı düzenleyen ve yönlendiren bir işleve sahip olan kültür (Kıncal, 1996), bireylerin dış dünyayı algılama şekilleri, yaşadıkları toplum, sosyoekonomik durumları

ve geçmiş yaşantılarına göre farklılıklar meydana getirmektedir (Cırık, 2008; Moles, 1983).

Günümüzde birçok kültürün bir arada yaşaması ise çok kültürlülük kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çok kültürlülük; ırk, etnik köken, dil, cinsiyet, cinsiyet yönelimi, yaş, sağlık, engelli olma, sosyoekonomik durum, din, mezhep, coğrafi bölge, yetenekler, yetersizlikler gibi pek çok farklılığı kapsayan bir kavramdır (McGee Banks ve Banks, 2007). Çok kültürlülüğün toplumda kabul görmesinin sonucu olarak, farklılıkların bir arada yaşayabilmesi için çok kültürlülük politikaları gündeme gelmeye başlamıştır (Şan, 2005). Gay (2010), kültürel olarak çeşitliliğe sahip toplumların birlikte yaşayabilmesi ölçüsünde sosyal ve ekonomik büyümenin hızlanacağı savunmaktadır. Bu düşüncenin tersine, ulus-devlet yapısının çok kültürlü toplumlara eşit imkan sunma konusunda sorun oluşturacağına yönelik kaygılar da bulunmaktadır (Ünal, 2004). Bu nedenle, çok kültürlü toplum yapısının olumlu ve olumsuz olarak yansımaları, çok kültürlülük politikalarının ve yaklaşımlarının eğitimde yer almasını ve çok kültürlülüğün eğitim sisteminde düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Demir ve Başarır, 2013; Ünal, 2004). Ek olarak, kültürel farklılıkların temsil edilmesi, kültürlerin etkileşime girmesi ve yeni kültürel değerler oluşması için de eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim, pek çok farklı tanıma sahip olmakla birlikte her bir tanımın odağında farklı kavram veya farklılıklar yer almaktadır. Çok kültürlü eğitim, ilk olarak 1960'ların sonunda, Sivil Haklar sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve büyüyerek devam eden bir değişim hareketinin neticesinde (Howard, 2006), bireylerin eğitim ortamlarının farklılaşması, nüfus artışıyla birlikte meydana gelen dil ve din çeşitliliği, azınlık öğrencilerinin eğitim koşullarını geliştirme talepleri, bireylerin vatandaşlık hakları konusunda bilinçlenmesi, sömürüye karşı koyma ve etnik özelliklerin ön plana çıkması gibi sosyopolitik içeriklerden doğmuştur (Banks, 2016; Ladson-Billings, 2006; Irvine, 2003). Bu sebeple çok kültürlü eğitim kavramı, bazı araştırmacılar tarafından daha çok ırk farklılıkları ve sosyal adalet odağında ele alınmıştır (Howard, 2006; Shibuya, 2010). Howard (2006) çok kültürlü eğitimi, kendi toplumumuzun ırksal ve kültürel özelliklerini bilmek, kendi kültürümüzden farklı kültür ve değerleri öğrenmek, çok kültürlü bakış açısıyla sosyal yapıyı gözlemleyebilmek, otoritenin dinamiklerini ve geçmişini anlamak, öğrencileri ve kendimizi sosyal adaletten ödün vermeyen bir şekilde yetiştirmek olarak tanımlamaktadır.

Farklı geçmiş özellikleri olan aileler hakkındaki eğitim politikaları ve uygulamalar da politik durumlar içerisinde yer almakta ve çok kültürlü eğitim tanımlarında kapsamı değiştirmektedir (Riitaoja 2013). Bu nedenle çok kültürlü eğitimin tanımı, farklı program ve uygulamalara sahip, daha farklı kişilik, demografik ve kültürel özellikleri olan toplumlar, kurumlar, kişiler tarafından kapsamı genişletilerek ya da daraltılarak yapılabilmektedir (Banks, 2016). Bu doğrultuda, yapılan tanımlar, ırk, dil, din, yaş, cinsiyet gibi temel farklılıklardan kadınların eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanması, azınlık dil grupları, düşük gelirli gruplar ya da özel gereksinimli bireylerin farklılıkları gibi değişkenlerle çeşitlenebilmektedir (Banks, 2016).

Çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin yanı sıra kültürel olarak azınlıkta ve çoğunlukta olan insanlar arasındaki eşit olmayan sosyal ilişkilere dikkat çekmektedir (Shibuya, 2010). Shibuya tarafından yapılan bu tanımın odak noktası, çoklu kültür gruplarının bir arada var olması, insan hakları ve ayrımcılık karşıtıdır. Benzer şekilde Nieto (2000) çok kültürlü eğitimin, ırkçılık ve ayrımcılığı reddettiğini ve okullarda çoğulculuğun gelişmesine önem verdiğini ifade etmektedir.

Çok kültürlü eğitim, sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken ya da sahip olunan kültürel özelliklere önem verilmeksizin öğrencilerin okulda eşit fırsatlara ulaşmasını sağlayan bir düşünce; farklılıkların okulda eşitsizliğe sebep olmasını engelleyen bir eğitim reformu ve hareketidir (Banks, 2016). Benzer şekilde, Sleeter ve Grant (1987) çok kültürlü eğitimi, okuldaki öğretim programı içeriğini ve uygulamalarını değiştirmeyi amaçlayan bir reform hareketi olarak tanımlamaktadır.

Sonu olmayan ve tam olarak kapsamının belirlenemediği bu çok kültürlü eğitim süreci (Banks, 2010), insan ilişkileri temelinde oluşmaktadır (Nieto, 2002). Bu bağlamda, süreç ve reform kavramlarının birlikte ele alındığı bir tanımda çok kültürlü eğitim, bütün öğrenciler için temel eğitimin ve kapsayıcı okul reformunun bir sürecidir (Nieto, 2002). Benzer şekilde, Baptiste, Baptiste ve Gollnick (1980) çok kültürlü eğitimin; bireylerin, ulusal ve uluslararası ortamlarda çok kültürlü durumları algılama ve değerlendirme, değişen durumlara uygun hareket edebilme gibi yeterlikler kazanmalarını sağlayan uzun soluklu bir hazırlık süreci olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, çok kültürlü eğitim, toplum ve okul içindeki bütün ayrımcılık şekillerini reddetmekte ve etnik, ırk, dil, din, sosyoekonomik ve cinsiyet gibi birçok farklılığı içine alan bir düzeni kabul etmektedir (Nieto, 2002). Stone (1999) çok kültürlü eğitimin, kültür, demografik özellikler, etnik, ırk, din, cinsiyet, cinsiyet eğilimi, sosyoekonomik

durum ile ilgili konuların bir arada temsil edildiği bir süreci kapsadığını ifade etmektedir.

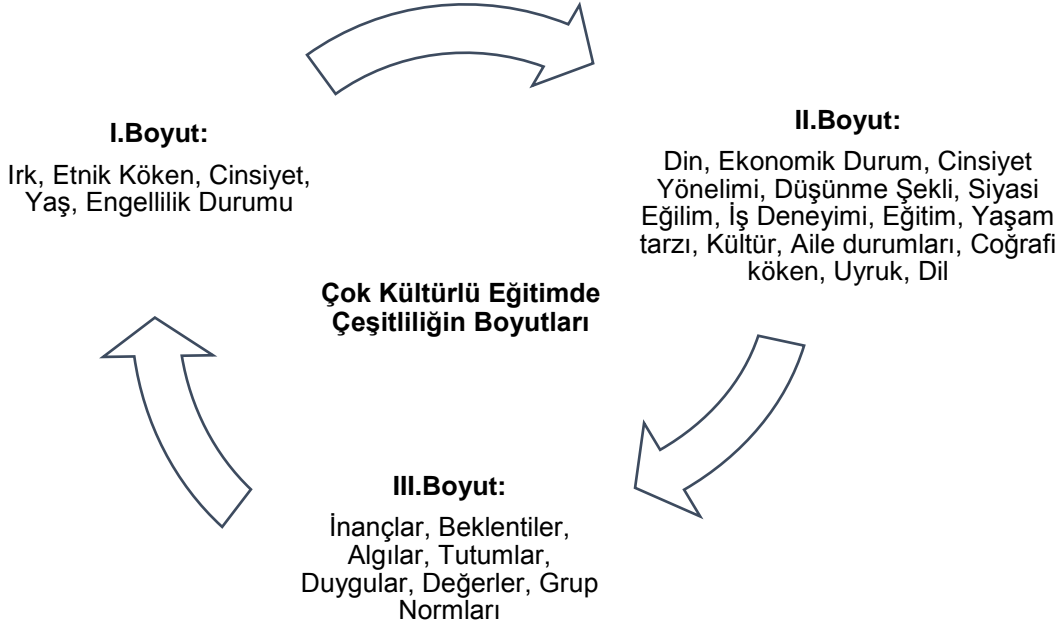
Eğitim Reformu Sözlüğü (2013) çok kültürlü eğitimi, farklı geçmiş yaşantılara sahip insanların bakış açılarını, tarihlerini, metinlerini, inanç ve değerlerini birleştiren eğitim ya da öğretim biçimi olarak tanımlamaktadır. Ancak çok kültürlü eğitim, insanlar ve fikirler hakkında olmasına rağmen kültürel farklılıklar etrafında oluşan fikirleri öğretmek ve geliştirmek için de bir araçtır (Banks, 2016).

Çok kültürlü eğitim, sosyoekonomik düzeyleri düşük olan ve sosyal güvenceleri olmayan grupların eğitim ortamında maruz kaldıkları eşitsizlikleri ortadan kaldırarak bireylerin becerileri doğrultusunda değerlendirilmesini sağlamaktadır (Cookson, 2012). Bu sayede, sınıf temelli öğrenme ortamından ziyade beceri temelli öğrenme ortamlarının gelişmesi desteklenmektedir (Friedman, 2007). Tellez (2008) çok kültürlü eğitimi, öğretmen eğitimi için gerekli olan bir öğretim programı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda Sleeter ve Grant (1987), sosyal eşitliği ve kültürel çoğulculuğu temel alan reform hareketlerinin ön yargısız öğretim programlarını içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bal'a (2017) göre çok kültürlü eğitim, öğretim programı geliştirmeye ve önyargıları azaltmaya yönelik çalışmaların yanı sıra öğretmen eğitimindeki yenilikleri ve çok kültürlü eğitime yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Çok kültürlü eğitim, temel olarak öğrencilerin farklılıklara sahip bireylere karşı olumlu tutum ve davranışlar oluşturmaya yönelik yaşantı ve materyal gelişimini sağlamaktadır (Banks, 2007).

Dünya ticaretinin gelişmesi, finans, endüstri ve birçok farklı uzmanlık alanın küresel boyutlara ulaşması kültürlerarası iletişimi ihtiyaç haline getirmektedir. Bu gelişme, eğitim-öğretim ortamında farklı özelliklere sahip bireylere duyulan ihtiyacı beraberinde getirmektedir (Parrish ve Linder-VanBerschoot, 2010). Kültürel farklılıklara duyarlı öğrenme yaşantıları oluşturmak ise her bireyin eğitime erişiminde önem arz etmektedir (Visser, 2007). Çok kültürlü eğitim, okulların öğretim programlarını, öğretim yöntemlerini, bireylerin ailesi, arkadaşları, öğretmenlerini kapsayan iletişim ağını etkileyen geniş bir kapsama alanına sahiptir (Smith, 2009). Bu nedenle, birçok sosyal bilimci, çok kültürlü eğitimin yapılandırılmasına yönelik olarak çeşitli boyutlar tanımlamaktadır.

Ladson-Billings (2004) çok kültürlü eğitimi bireysel farklılıklarının sınırlandırılmayacağı bir oluşum olduğunu ifade ederek çok kültürlü eğitimin caz müziğe benzediğini ve her içerikte farklı insan özellikleriyle karşılaşmanın mümkün

olduğunu belirtmektedir. Bireysel farklılıklardaki bu sınırsızlığı, Rijamampinina ve Carmichael (2005) üç farklı boyutta ele almaktadır.



Şekil 1. Rijamampinina ve Carmichael'e (2005) göre çok kültürlü eğitimde çeşitliliğin boyutları

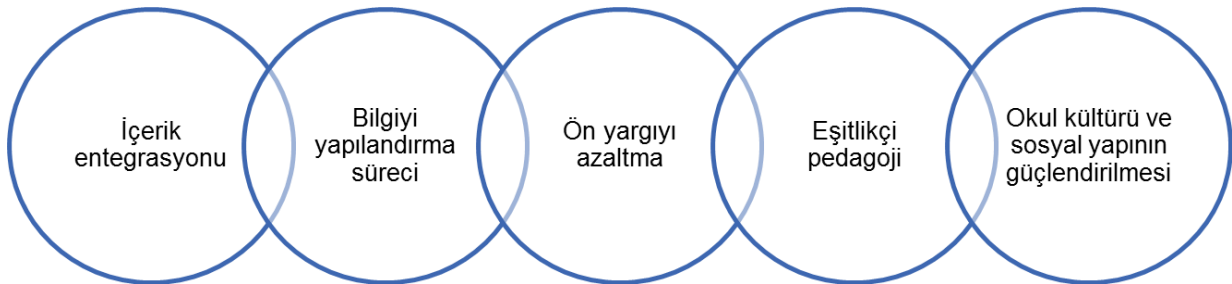
Şekil 1'de çeşitliliğin birçok farklı boyuttan oluştuğunu görmek mümkündür. Rijamampinina ve Carmichael (2005), bireylerin sahip olduğu profillerin, birçok farklılıklardan ve benzerliklerden oluşabildiğini, yukarıda verilen boyutların birbirini etkileyebildiğini, farklı ortamlarda farklı bir şekilde gün yüzüne çıkabildiğini belirtmektedir. Birinci boyut için her bir farklılığın, içinde bulunulan sosyal duruma göre baskın ya da pasif olabileceği ifade edilmektedir. Örneğin; cinsiyet faktörünün belli sosyal durumlarda ırk faktöründen daha baskın olabilmesi gibi. Bu nedenle, Rijamampinina ve Carmichael (2005) birinci boyutun dinamik bir yapı sergilediğini açıklamaktadır. Ek olarak, ikinci boyuttaki özellikler, daha esnek bir yapıya sahiptir ve çoğu, zamanla değişebilmektedir. Rijamampinina ve Carmichael (2005) bireysel çeşitlilikleri, bir buzdağına benzetmekte ve buz dağının görünen kısmının birinci boyuttan ibaret olduğunu; bireylerin sahip olduğu en derinlerde yer alan farklılıkların üçüncü boyutta yer alan normlar olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu çerçevede, çok kültürlü eğitim; kültürel ve bireysel özelliklerdeki farklılıkların belirlenmesi, bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik algısı geliştirmesini, farklı kültürleri öğrenmesini ve saygı göstermesini, kültürel farklılıklara ilişkin alternatif bakış açıları geliştirmesini,

problem çözüme becerisini geliştirmesini ve kültürel farkındalık kazanmasını amaçlamaktadır (Ameny-Dixon, 2004; Cırık, 2008; Polat, 2009).

Tüm bu bilgiler ışığında çok kültürlü eğitim kavramı; insan haklarını temele alan, ırkçılık ve ayrımcılığı reddeden; sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken veya kültürel farklılıkların okulda eşitsizliğe sebep olmasını engellemek ve tüm öğrencilerin okulda eşit fırsatlara sahip olması amacıyla başta öğretim programı ve uygulamaları olmak üzere etkili olan tüm faktörleri değiştirmeyi amaçlayan bir reform hareketi niteliği taşımaktadır.

Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (1994) çok kültürlü eğitimi; öğretim programları reformu, başarı ve gruplar arası eğitim olmak üzere üç farklı boyutta incelemiştir. Banks'e (1994) göre öğretim programları reformu, farklı grupları dikkate alarak mevcut öğretim programlarına eklemeler yapılmasını veya öğretim programlarının değiştirilmesini kapsamaktadır. Başarı boyutu ise, bireysel ve kültürel farklılıkların bireylerin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir fark yaratmamasıdır. Son olarak, gruplar arası eğitim boyutu, daha çok davranışsal değerlere, ön yargıları kırmaya önem vermekte ve iş birlikçi öğrenmenin etkili bir biçimde sağlanması için bireyleri cesaretlendirmeye yönelik çalışmaları içermektedir (Banks, 1994). Ancak, daha sonraki yıllarda, Banks çok kültürlü eğitime ilişkin boyutlandırmalarında güncellemeler yapmıştır. Banks (2016), eğitim-öğretim sürecinde çok kültürlü eğitimin sadece ırk, etnik ve kültürel farklılıkları ele alan bir içeriği kapsamadığını ifade etmekte ve bu süreçte öğretmenlere uygulama noktasında yardımcı olmak için 5 farklı boyuttan bahsetmektedir. Bu boyutlar; içerik entegrasyonu, bilgiyi yapılandırma süreci, ön yargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji, okul kültürü ve sosyal yapının güçlendirilmesi. Şekil 2'de Banks'in çok kültürlü eğitime yönelik yaptığı boyutlandırmaya yer verilmektedir.



Şekil 2. Banks'a (2016) göre çok kültürlü eğitimin boyutları

Banks'a göre (2016) çok kültürlü eğitim boyutlarından ilki, *içerik entegrasyonudur*. Bu boyut, öğretmenlerin farklı kültür özelliklerinden örneklere, aktivitelere yer vermesi, içeriğin baskın bir kültürün odağında belirlenmemesi üzerine kurulmaktadır (Banks, 2016). Öğretim programlarında, kültürle ilişkili unsurlara yer verilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğretim içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretim materyallerinin tasarımında, kültürel farklılıklara yönelik kavramlara ve etkinliklere yer verilmelidir (Gay, 2018). Dolayısıyla, bütün konular ve içerik alanları farklı bakış açılarını içermeli ve öğretim programları hakkında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir (Ford, 2005).

Bilgiyi yapılandırma süreci ise çok kültürlü eğitimin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir disiplin içerisindeki kültürel varsayımlarının, algılarının ve önyargılarının bilgiyi yapılandırma sürecinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilerin, bilgiye ilişkin bakış açılarını, referansları, varsayım ve ön yargıları anlayabilmesi, sorgulayabilmesi ve makul bir karar verebilmesi için öğretmenlerin kılavuzluk etmesi gerekmektedir (Banks, 1996). Çok kültürlü eğitimde öğretmenler bilginin tek sahibi olma vasfına sahip olmaktan ziyade öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi öğrenci zihninde yapılandırma aşamasında rehberdir (Gay, 2002; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Ladson-Billings, 2009; McGee Banks ve Banks, 1995).

Banks'a göre (2016) çok kültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan *ön yargıları azaltma*; öğretmenlerin, farklı ırk, etnik köken, dil, din, sosyoekonomik olarak farklılığa sahip bireylere karşı öğrencilerde olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesidir. Öğretmenler, derste kullandıkları materyal ve aktivitelerle, öğrencilerin olumlu duygular geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Banks, 2016).

Çok kültürlü eğitimin dördüncü boyutu olan *eşitlikçi pedagoji*; öğretmenlerin, her disiplin alanı için öğrenci gruplarının akademik başarısını sağlayacak şekilde farklı öğretim yöntemlerini işe koşabilmesidir. Öğretmenlerden öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre öğretim yaklaşımlarını ve tekniklerini yapılandırması beklenmektedir (Banks, 2016).

Banks'a (2016) göre çok kültürlü eğitimin son boyutu olarak ifade edilen *okul kültürü ve toplumsal yapıyı güçlendirme* ise; okulların, sosyal grup, cinsiyet, dil ve din farklılıkları gözlemeksizin çeşitli organizasyonlar düzenlemesi okul kültürünü güçlendirmektedir. Okulda gerçekleştirilecek organizasyonlarda bütün okul personelinin yer alıp katkı sağlaması önemlidir (Banks, 2016). Bu bağlamda Şişman

ve Dönmez (2010), okuldaki bütün bireylerin barışçıl ve güvenli bir öğretim ortamına sahip olmaları gerektiğine ve bireylerin sosyokültürel gelişimleri için okul personelinin ve öğrencilerin pozitif öğrenme ortamı oluşturmakla sorumlu olduğuna dikkat çekmektedir.

Banks'in tanımladığı beş boyutlu çok kültürlü eğitimin yanı sıra, Bennett (2007) çok kültürlü eğitimi, (1) öğretim programı reformu, (2) eşitlik pedagojisi (3) çok kültürel yeterlik ve (4) toplumsal eşitlik olarak dört farklı boyutta ele almaktadır. Şekil 3'te Bennett'in çok kültürlü eğitime ilişkin yaptığı boyutlandırmaya yer verilmektedir.

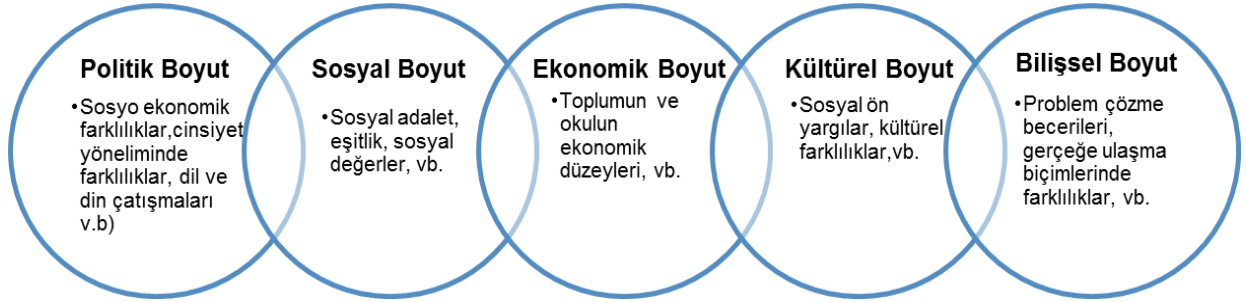


Şekil 3. Bennett'e (2007) göre çok kültürlü eğitimin boyutları

Bennett'e (2007) göre çok kültürlü eğitimin birinci boyutu olarak ifade edilen *öğretim programı reformu* boyutunda, geleneksel öğretim programlarının gözden geçirilmesi, öğrenme sürecinde bireylerin kültürlerine ve geçmiş yaşantılarına yer verilmesinden bahsedilmektedir (Bennett, 2007). Avrupa merkezli öğretim programlarından uzaklaşıp, çok merkezli öğretim programlarına odaklanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Bennett, 2007). Çok kültürlü eğitimin ikinci boyutu olan *eşitlik pedagojisi* boyutunda ise, eşitliğe doğru bir hareket söz konusudur. Bu hareket, bütün çocukların ve gençlerin, özellikle, azınlık ve dezavantajlı grupların eşit eğitim fırsatlarından yararlanmasını amaçlamaktadır (Bennett, 2007). Çok kültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan *çok kültürel yeterlik* boyutu; diller, imgeler ve mimikleri kapsayan amaçlı iletişimlerini, vücut dili gibi bilinç dışı yapılan hareketleri ve kültürel gelenekleri yorumlama yeteneğini içermektedir. Bu boyut, kültürel bilinç kazanmayı amaçlamaktadır (Bennett, 2007). Çok kültürlü eğitimin son boyutunu oluşturan *sosyal eşitlik* ise, diğer üç boyuttan farklı olarak toplumla ilgilenmektedir. Sosyal kurumlara eşit ulaşım, eşit başarı fırsatı gibi konularla ilgilenen bu boyut, toplumdaki kültürel normlarla ilgilenmektedir (Bennett, 2007).

Gay (2011) ise, Bennett (2007) ve Banks'in (2016) çok kültürlü eğitim için oluşturdukları çerçevenin küreselleşen dünya için yeterli olmadığını düşünmekte;

cinsiyet, sosyal sınıf gibi birçok farklılığın göz önüne alınmamasından dolayı bu boyutlandırılmaları eleştirmektedir. Bu doğrultuda, Gay (2011) tarafından daha güncel olduğu için benimsenen boyutlar (1) politik, (2) ekonomik, (3) sosyal, (4) kültürel ve (5) bilişsel olmak üzere 5 ayrı başlıkta Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kincheloe'e (2005) göre çok kültürlü eğitim boyutları

Kincheloe'e (2005) göre çok kültürlü eğitimin ilk boyutunu oluşturan *politik boyut*, eğitim eşitsizliğini gidermek için önemlidir. Politik boyut; sınıf, okul çevresini ya da eğitim öğretim sürecini kapsamaktadır. Okullarda herhangi bir politik görüşün olmadığı kanısının yaygın olmasına rağmen, öğretmenlerin ve okulun düşüncelerinde tarafsız olmadığı ve öğretim sürecinde bunun bir şekilde yansıtıldığı düşünülmektedir (Gay, 2011; Kincheloe, 2005). Çok kültürlü eğitimde ikinci boyut olarak ele alınan *ekonomik boyut*, öğretmenlerin geleceği ön görmesi olarak ele alınmaktadır (Kincheloe, 2005). Küreselleşmenin eğitimde sebep olduğu değişimler temelinde küresel ekonomi, pazarlama gibi ekonomik ilgi ve atılımlar konusunda öğretmenler bilinçli olmalıdır (Goodwin ve Darity, 2017). Çok kültürlü eğitimin üçüncü boyutu ise, daha çok adalet ve eşitlik üzerine temellenmekte olan *sosyal boyuttur* (Gay, 2011). Bu boyuta göre öğretmenlerin ilk olarak yapması gereken, sınıflarında farklı öğrenci özelliklerini, nesnelere ve alanları tanımlamaktır. Bu boyut, sosyal değerler, bireylerin giyim tarzları ve görünüşleri, beden hareketleri, konuşma şekillerini de içermektedir (Gay, 2011). Sosyal adalet vurgusu, çok kültürlü eğitimin bir unsuru olarak çoğu okulda kabul edilmesine rağmen, sosyal adaletin sağlanamamasındaki nedenler, eşitsizlikler, ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıflaşma, homofobi gibi değişkenlerden kaynaklı olabilmektedir (Ladson-Billings, 2000; Nieto, 2000). Çok kültürlü eğitimin dördüncü boyutu ise, öğrencilerin kültürel zenginliklerini öğretim süreci için bir araç olarak nitelendiren *kültürel boyuttur*. Eğitimin kültürel boyutu, aynı zamanda sosyal bir süreci kapsamaktadır (Kincheloe, 2005). Çok kültürlü eğitim, davranış ve öğretim uygulamalarını değiştirmeyi vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin kültürel

geçmişleri için kültürel boyutu ele almak gerekmektedir. Öğretmenlerin, daha ekonomik öğretim programları ve daha etkin öğrenme-öğretme süreci tasarımları için gerekli bilgiyi sağlama noktasında bireylerin kültürel geçmişleri öğretmenlere rehberlik etmektedir (Valiandes, Neophytou ve Hajisoteriou, 2018; Zeichner ve Payne, 2013). Çok kültürlü eğitimin son boyutu olarak ele alınan *bilişsel boyut* ise, çok kültürlü eğitim boyutlarını sınıflayan diğer çerçevelerde yer almayan bir bakış açısıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, problem çözme becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulanmaktadır (Gay, 2011). Öğrencilere, kendi bilişsel becerilerini geliştirmeleri için fırsat tanıma, bilginin niteliğini ve nasıl ulaşılabileceği konusunda fikir yürütme gibi beceriler kazandırılarak öğrenme-öğretme sürecini aktif hale getirmek, bu boyutun kapsamındadır. Öğrencilerin ait olduğu kültürü yansıtmalarıyla, bir problem için buldukları çözüme ya da çözüme ulaşma şekillerine karar vermesi mümkün olabilir (Gay, 2011; Kincheloe, 2005). Çok kültürlü eğitim bu boyutta, üretkenlik ve yaratıcılığı arttırmaktadır. Bireylerin ahlaki ve bilişsel gelişimine destek olduğu için aynı ya da benzer görevleri farklı şekillerde yerine getirme ve problemlere karşı farklı bakış açıları geliştirerek çözüme ulaşma, bireylerin üretkenliğini ve yaratıcılığını geliştirmektedir (Ameny-Dixon, 2004).

Richards, Brown ve Ford (2007) ise kültüre duyarlı bir eğitimin 3 farklı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Kültüre duyarlı bir eğitimin (1) kurumsal, (2) kişisel ve (3) eğitim boyutu olarak sınıflandırılan boyutlar içerisinde *kurumsal boyut*, yönetim ile ilişkilendirilmekte, var olan veya amaçlanan politika ve değerler konu edilmektedir. *Kişisel boyut*, öğretmenlerin ilgilenmesi gereken bilişsel ve duyuşsal süreçleri içermektedir. Son olarak, eğitim-öğretim stratejilerini, materyalleri ve aktiviteleri kapsayan *eğitim boyutu* ele alınmaktadır (Richards, Brown ve Ford, 2007). Bu boyutların her biri önemli olmakla birlikte kişisel boyut ve eğitim boyutu doğrudan öğretmenlerle ilişkilidir (Richards, Brown ve Ford, 2007). Kurumsal boyut ise, Banks'in "okul kültürü ve toplumsal yapıyı güçlendirme" boyutuyla benzerlik göstermekte; okulun yönetsel yapısı, okul politikaları ve toplumun eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi gibi noktalar, bu boyutta önem teşkil etmektedir (Banks, 2016; Shea, Sandholtz ve Shanahan, 2018;). Kişisel boyut, daha çok var olan ön yargıları, olumsuz düşünceleri ve değer yargılarını kapsadığı için, Banks'in ön yargıları azaltma boyutuyla ortak zemindedir (Banks, 2016; Richards, Brown ve Ford, 2007). Eğitim boyutu ise öğretimin gerçekleşmesi için kaynak ve araç niteliği oluşturan (kitaplar, öğretim yöntemleri, aktiviteler vb.) öğeleri içermektedir. Bu nedenle, bilgiyi

yapılandırma süreci ve eşitlik pedagojisi boyutlarıyla ortak paydaları bulunmaktadır (Banks, 2016; Irvine 1992).

Bahsedilen çok kültürlü eğitim boyutlarında, çok kültürlü eğitimin temel noktaları sosyal adalet, eğitim eşitliği ve bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri kullanma fırsatı edinmesi üzerine şekillenmekte (Gorski, 1999) iken; çok kültürlü eğitimin kültürel farklılıkları tespit etme ve bu farklılıklara empati duyma, farklı bakış açıları kazanma, problem çözme becerisi kazanmaya yönelik amaçlarına vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimin tanımında yer alan farklı sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, dil ve kültürel gruplar, etnik köken, cinsiyet eğilimi ve bireylerin fiziksel durumları (Irvine, 2003) gibi birçok farklılığa sahip bireylerin eşit eğitim fırsatına sahip olması gerekmektedir (McGee Bank ve Banks, 2007).

Çeşitlenen farklılıklar temelinde ise araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından çok kültürlü eğitime yönelik farklı boyutlandırmalar yapılmaktadır. Çok kültürlü eğitime yönelik yapılan boyutlandırmalar da, öğretimin içeriğinde, öğretim materyallerinde kültürel/bireysel farklılıkların yer alması, öğretimin bilişsel ve psikolojik sürecinde farklılıkların etkisine ilişkin ortak vurgular bulunmaktadır. Buna ek olarak, kültürel/bireysel farklılıkların ön yargıya neden olmamasının yanı sıra eğitim eşitsizliğine ve toplumsal eşitsizliğe sebep olmaması vurgulanmaktadır. Ancak, Kincheloe (2005) ve Richards, Brown ve Ford, (2007) çok kültürlü eğitimin, politika ile ilişkisini ele alırken; Banks (2016) ve Bennett (2007) politika boyutla ilgili herhangi bir ifadeye yer vermemektedir. Ek olarak, Kincheloe (2005) ve Richards, Brown ve Ford, (2007) bilişsel ve kişisel boyutlara ilişkin olarak çok kültürlü eğitim ile bireyin bilişsel sürecine dikkat çekmektedirler. Banks (2016), çok kültürlü eğitimin boyutlarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik okul ve sınıf ortamındaki sorumluluklardan bahsederken; Bennett (2007), toplumun, kurumların, bireylerin çok kültürlü eğitimdeki rollerini ifade etmektedir. Kincheloe (2005), öğretmenleri, öğrencileri ve toplumu ele almaktadır. Richards, Brown ve Ford, (2007) ise, politika yapıcılarını, kurumlarını, öğretmenleri ele alarak boyutlandırma yapmaktadır.

Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımları

Her insan farklı fiziksel ve kişisel özellikleri temsil etmektedir. Bu farklılıklar, çok kültürlü eğitim tanımlarına yansımakta ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına yönelik bakış açılarını değiştirmektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim, farklı

yaklaşımları içinde barındırması açısından bir şemsiyeye benzetilmektedir (Chung ve Miller, 2011). Çok kültürlü eğitimin, öğretim programlarına yansımada ve çok kültürlü eğitim uygulamalarında çeşitli sorunlarla karşılaşılması, bu konuda zamana ve duruma göre pek çok farklı yaklaşımın geliştirilmesine sebep olmaktadır.

Banks (2006), çok kültürlü öğretim programları ve çok kültürlü eğitim pedagojisi için dört farklı yaklaşım ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitime ilişkin bu yaklaşımlar (1) katkılar yaklaşımı, (2) ekleme yaklaşımı, (3) değiştirme yaklaşımı ve (4) karar ve sosyal eylem yaklaşımı olarak sınıflandırılmıştır (Banks, 2006).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından ilkinin oluşturduğu *katkılar yaklaşımı* (çev. Seban ve Uyanık, 2016) oldukça yaygın olarak kullanmasına rağmen öğretim programlarının amaçlarında ve yapısında değişiklik yaratmamıştır. Bu yaklaşım ile meydana gelen değişiklikler, yüzeysel bir nitelik taşımaktadır (Banks, 1974). Katkılar yaklaşımıyla, 1960'larda başlayan etnik köken ve ırk sorunlarının etkisiyle öğretim programlarına etnik farklılıkları temsil eden kahramanlar eklenmiştir. Bir ırkı ya da etnik kökeni temsil eden kahramanlara yer vermenin yanı sıra o kültüre ait bayramlara, geleneksel tatil ve ritüellere öğretim programlarında yer verilmesi katkılar yaklaşımının bir parçasıdır. Katkılar yaklaşımı öğretmenlere, etnik unsurları, öğretim programına kolayca dahil etme imkanı sağlamaktadır (Banks, 1974). Ancak, bu yaklaşımla öğrencilerin etnik farklılıklara karşı küresel ya da evrensel bir bakış açısı oluşturması beklenemez. Katkılar yaklaşımı, var olan öğretim programına yapılan bir eklenti niteliği taşımakta ve etnik kültürleri önemsizleştirme algısı yaratmaktadır. Öğretim programının kısıtlı bir bölümünde örneği verilen kültürün farklı bir hikâyesinin verilmesi ya da o kültüre ait karakterlerin gösterilmesi, öğrencilerin bütünü görmelerini engellemektedir (Banks, 1974). Örneğin; öğretim programlarında katkılar yaklaşımına yer verildiği dönemlerde, kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmek amacıyla, Cinco de Mayo, Martin Luther King'in doğum günü, Siyahi Tarih Ayı, Aborjinler Farkındalık Haftası gibi belirli tarihler, sınıf organizasyonları, hikayeler gibi sınırlı aktivitelere yer verilmiştir (Therriault, 2012).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımının (Banks, 2006) ikincisi ise, öğretim programının temel yapısında ve amaçlarında bir değişikliğe gidilmeden etnik farklılıklara ilişkin içerik, tema ve bakış açılarının öğretim programına eklenmesi olarak ifade edilen *ekleme yaklaşımıdır*. Bu yaklaşım, katkılar yaklaşımına göre daha radikal bir öğretim programı reformunu beraberinde getirmesine rağmen, eleştirilen birçok ortak noktaları bulunmaktadır. Bu noktalardan biri, öğretim programlarında hiçbir şekilde

yeniden gözden geçirme ve yeniden yapılandırma olmadan, belirli eklentilerin yapılmasına ilişkindir (Banks, 1974; Vittrup, 2016). Bu yaklaşım, baskın olanın öğretilmesiyle sınırlı kalmakta ve öğrencilerin farklı kültürlerin tarihini, kültürel özelliklerini, etnik bakış açılarını algılamalarına izin vermemektedir (Banks, 1974).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından üçüncüsünü oluşturan *değiştirme yaklaşımı*, önceki iki yaklaşımdan oldukça farklıdır (Banks, 1974). Bu farklılığın sebebi ise, öğretim programlarında yer verilen tarihi olaylar, kişiler gibi yüzeysel değişikliklerden ziyade, öğretim programlarında çok kültürlü eğitime yönelik değişiklikler yapılmaktadır (Banks, 1974). Öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olması, olayların doğasını, gelişimini ve etkilerini düşünebilmelerini destekleyen unsurlar dahil edilmektedir. Değiştirme yaklaşımında bireyler, yüksek düşünme becerisine sahip olabilmektedir. Bu yaklaşımla birlikte, önceki yaklaşımlarda, öğretmenin kısa bir sürede öğrenci belleğinde kaybolabilecek ek kazanımlar yerine öğretim programının doğal bir parçası olarak farklı kültürlerin özelliklerine ve öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirmeyi sağlayan uygulamalara yer verilmiştir (May, 2013).

Banks'e (2006) göre, çok kültürlü eğitimin son yaklaşımı ise; öğrencileri farklı kültürler ve gruplar hakkında daha eleştirel düşünmeye sevk eden *karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı* sınırlandırılmış bir öğretim programı yerine adaletsizlik ve eşitsizlik gibi sosyal problemlere ilgilenir (Jenks, Lee ve Kanpol, 2001). Bu yaklaşımla, toplum merkezli öğrenme, öğretim programlarında ön plana çıkmakta (Jenks, Lee ve Kanpol, 2001); bir probleminin varlığının tespiti ve bu problemin çözümü için gereken adımları atabilme kabiliyetini kapsamaktadır (Banks, 1974). Öğrencilerden, problem tespiti yapabilme, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak çözüm odaklı yaklaşım geliştirebilmelerinin yanı sıra, öğrencilerin elde ettikleri veriler üzerinden değer tespiti yapabilme ve alternatif eylemleri inceleyerek uygun olana karar verebilme becerileri beklenmektedir. Bireyler okullarında veya çevrelerinde var olduğunu düşündükleri ayrımcılık, önyargı gibi çok kültürlü eğitimin kapsadığı konularda problem çözme ve karar alma becerilerinin gelişimi, karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı ile desteklenmektedir (Banks, 1974). Aynı zamanda, bu yaklaşım bireylerin sosyal değişimlere karşı eyleme geçmeleri ve sosyal eleştiri yapmaları için destekleyici bir adım niteliği taşımaktadır (Vittrup, 2016).

Sleeter ve Grant (2005) çok kültürlü eğitim yaklaşımını, (1) ayrıcalıklı ve kültürel olarak farklı olanı öğretme yaklaşımı (asimilasyonist yaklaşım), (2) insancıl

ilişkiler, (3) tek grup çalışmaları, (4) çok kültürlü eğitim (5) çok kültürel ve sosyal yeniden yapılandırmacı eğitim olarak beş farklı başlıkta ele almaktadır (Seban ve Uyanık 2016). *Ayrıcalıklı ve kültürel olarak farklı olanı öğretme yaklaşımı*, Amerika'nın baskın toplum ve okul yapısı içerisinde dezavantajlı grupların asimilasyonunu ve bireylerin başarısını arttıran becerileri geliştirmeyi amaç edinmektedir. Asimilasyonist yaklaşım olarak da adlandırılan (Sleeter ve Grant, 1987) bu yaklaşım, azınlık grupların, baskın kültürün var olan düzene ayak uydurması için beceriler kazanması gerektiğini vurgulamaktadır (Sleeter ve Grant, 2005). Temel amaç, azınlık veya farklılığı temsil eden grupların ihtiyaçlarını ve tercihlerini benimsemek için var olan baskın kültürü değiştirmek yerine, baskın kültüre adapte olunmasını sağlamaktır. Ancak, asimilasyonist yaklaşım sadece okul başarısına odaklanmamakta aynı zamanda bireylerin okuldan sonraki iş hayatlarında ve sosyal yaşamlarında da gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Sleeter ve Grant, 1999a). Bu yaklaşım daha çok bilişsel bilgi ve becerilere odaklandığı için (Seban ve Uyanık, 2016), geleneksel yöntemlerle hazırlanan öğretim programlarında yer alması daha uygun olmaktadır (Sleeter, 2001).

Çok kültürlü eğitimde daha liberal bir bakış açısına sahip olan Sleeter ve Grant (2005), *insancıl ilişkiler* yaklaşımında gruplar arasındaki ilişkilere önem vermekte, bireylerin arasında ön yargı ve kalıplaşmış yargılar yerine birlik ve hoşgörünün hakim olduğu bir anlayış benimsemektedirler (Ladson-Billings, 2004). Bu yaklaşım, evrensel insan ilişkilerine vurgu yapmaktadır. İş birlikli öğrenme, rol yapma etkinlikleri, sosyal beceriler ve toplum projelerine katılım desteklenmekte; bu çalışmalar esnasında homojen bir gruplaşmadan uzak, sosyal bir harmoniyi sağlayacak oluşumlar tercih edilmektedir (Leeman, 2003).

Sleeter ve Grant (2007b) çok kültürlü eğitime yönelik üçüncü yaklaşımı *tek-grup çalışmalarında*, tek bir marjinal grubun algıları üzerinden detaylı öğretim gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Sleeter ve Grant, 2007b) Bahsedilen marjinal gruplar, kadınlar, gaylar, engelli insanlar olabilmektedir. Bu yaklaşımdaki amaç, öğretim programına belirli bir kesimin değerlerini ve bakış açısını yansıtmak toplumda onların statülerini yükseltmektir (Chung ve Miller, 2011; Seban ve Uyanık, 2016; Sleeter ve Grant, 2007b). Ancak tek grup çalışmaları, daha kapalı bir bakış açısı içeren asimilasyonist yaklaşım gibi temel olarak tek bir gruba odaklanmamasına rağmen insancıl ilişkiler yaklaşımında olduğu gibi bütün grupları kapsamamaktadır. Bu yaklaşım, baskın grubun tutumlarında değişiklikler oluşturmayı ve baskın grubun,

azınlık ya da marjinal grup olarak nitelendirilen grupların kültürüne, tarihine ve özelliklerine değer vermesine yardımcı olmaktadır (Sleeter ve Grant, 2007b). Aynı zamanda, marjinal grubun üyeleri arasında, grup olma bilincini yaratmayı ve kendilerinden gurur duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Sleeter ve Grant, 2007b).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının dördüncüsü olarak ifade edilen *çok kültürlü eğitim* yaklaşımı ise kültürel farklılıklara saygıyı ele almaktadır. Öğretim programlarında kültür vurgusunu ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. İnsanlar için sosyal yaşam tercihlerini, bütün insanları kapsayan sosyal adalet ve eşitlik fırsatlarını içermektedir (Sleeter ve Grant, 2007b).

Sleeter ve Grant (1987) *çok kültürlü ve sosyal yeniden yapılandırmacı* yaklaşımda, sadece öğretim programları ve bireylerin tutumlarındaki değişimi değil, bütün akademik çevreyi içine alan bir dönüşümden bahsetmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bütün eğitim sürecini tekrar yapılandırılması gerekmektedir (Chung ve Miller, 2011). Bu yaklaşıma göre, sosyal yapıdaki eşitsizliklere karşı gençlerin harekete geçmesi beklenmektedir (Grant ve Gibson, 2011). Bu nedenle, öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin sosyal eşitsizlikler ile ilgili eleştirel bakış açısı geliştirmelerini desteklemeleridir (Sleeter ve Grant, 2007b). Ancak, çok kültürlü eğitim bakış açısıyla bir reform yaratmak için okulun veya bölgenin sosyopolitik özellikleri önemlidir (Nieto, 2004). Toplumun yeniden yapılanmasını sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım, farklılıkların demokrasisini okulda yaşatmayı teşvik etmektedir (Seban ve Uyanık, 2016).

Castagno (2009), öğretmenlerin benimseyecekleri çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ulaşılmak istenen amaca göre, öğretmenlere esneklik tanıyan bir çerçevede oluşturulan çok kültürlü eğitim yaklaşımları, Castagno tarafından altı başlık altında ele alınmıştır. Bu yaklaşımlar; (1) asimilasyon için eğitim, (2) kaynaşma için eğitim, (3) çoğulculuk için eğitim, (4) kültürlerarası duyarlılık için eğitim, (5)eleştirel farkındalık için eğitim ve (6) sosyal eylem için eğitim şeklinde belirlenmiştir (Castagno, 2009). *Asimilasyon için eğitim*, kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin baskın kültürü benimsemesine yönelik olarak yürütülen eğitim uygulamalarının tümüdür (Castagno, 2009). *Kaynaşma için eğitim* ise, kültürel farklılıklara yönelik tutumun nötr olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireylerin bir arada yaşaması ve eğitim görmesi için ön yargıları azaltmaya yönelik bir yaklaşımdır (Castagno, 2009).

Çoğulculuk yaklaşımı, kültürel farklılıklara saygıyı ön plana çıkarmakta, farklılıkları zenginlik olarak kabul etmektedir (Castagno, 2009). *Kültürlerarası duyarlılık için eğitim*, çok kültürlü ortamların ve kültürel etkileşimlerin desteklediği bir eğitim yaklaşımıdır (Castagno, 2009). *Eleştirel farkındalık için eğitim*, toplum düzenin, toplumda yer alan sosyal yapıların farkına varılması, güç ilişkilerinin, sosyal değişimlerin eleştirel bir şekilde ele alındığı yaklaşımdır (Castagno, 2009). *Sosyal eylem için eğitim* ise, devam eden düzeninin ve eşitsizliğin farkına varılmasının yanı sıra, öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri gidermek, sosyal değişimi sağlamak için çalışmaların desteklenmesine yönelik eğitimidir (Castagno, 2009).

Birçok araştırmacı bilişsel beceriler gerektiren yaklaşımlardan, eleştirel eğitim içeriklerine sahip yaklaşımlara kadar farklı içeriklerdeki çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından bahsetmiştir. Çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının kuramsal çerçeveleri incelendiğinde, pek çok açıdan benzerlikler ve farklılıklar vardır. Banks'in (1974) katkılar yaklaşımında yer verdiği, öğretim programı içeriğine eklemeyi amaçladığı kültürel farklılıklar, Sleeter ve Grant (2007b) tarafından ifade edilen ayrıcalıklı ve kültürel olarak farklı olanı öğretme yaklaşımı ve Castagno'nun (2009) asimilasyon eğitimi ile benzerlik göstermektedir. Sleeter ve Grant (2007b), insancıl ilişkiler yaklaşımında gruplar arasındaki ilişkilere yer veren hoşgörülü bir eğitimden bahsetmekte ve bu yaklaşım Castagno'nun (2005) kaynaşma eğitimi yaklaşımıyla benzeşmektedir. Ancak, Banks (1974), böyle bir yaklaşım tanımına yer vermemektedir. Banks'in (1974) ekleme yaklaşımı, Sleeter ve Grant'ın (2007b) tek grup çalışmaları ve Castagno'nun (2009) çoğulculuk eğitimi yaklaşımları kültürel farklılıklara saygı göstermeyi amaçlayan yaklaşımları oluşturmaktadır. Ek olarak, değiştirme yaklaşımı olarak Banks (1974) tarafından ele alınan yaklaşım, Sleeter ve Grant'ın (2007b) çok kültürlü eğitim yaklaşımı ve Castagno'nun (2005) eleştirel farkındalık eğitimi yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, Banks'in (1974) sosyal eğitim yaklaşımı, Sleeter ve Grant'ın (2007), çok kültürel ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı ve Castagno'nun (2009) sosyal eylem eğitimi yaklaşımı, toplumsal sorunlar için sosyal eylemi odak noktalarına almaları sebebiyle benzerlik göstermektedir. Ancak, Castagno'un (2009), kültürlerarası duyarlılık eğitimi yaklaşımı, Banks'in (1974) ve Sleeter ve Grant'ın (2007b) çok kültürlü eğitim yaklaşımlarıyla ilişkilendirilememiştir.

Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Özellikleri

Çok kültürlü eğitim anlayışı ile öğretmenlik mesleğini yapacak öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir (Eskici, 2016). Nieto ve Bode (2012) çok kültürlü öğretmen olma sürecinin asla sonlanmayacağını ve dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda çok kültürlü öğretmen, eşit eğitim fırsatı sağlamayı amaçlayan, çok kültürlü ortamlarda bireyler arasında denge kurabilen, çok kültürlülüğü sınıf içerisinde yönetebilen, saygı ve hoşgörü içerisinde sağlıklı iletişim kuran ve kurmaya teşvik eden yeterliklere sahip olmalıdır (Boydak Özan ve Şengör, 2017).

Çok kültürlü eğitimde öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Tüm öğrencilere eğitim sürecinde eşit şartların sağlanması amacı güden çok kültürlü eğitim için sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrenciler arasındaki dengeyi kurmaları ve yönetebilmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra, saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişim kurmayı ve kurdurmayı başarabilecek yeterliklere sahip olmaları öğretmenlerde aranan özellikler arasında olmalıdır.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı yeterlikleri farklı kuramlar çerçevesinde açıklanmakta ve ilişkilendirilmektedir (Demir ve Başarır, 2013; Başbay ve Bektaş, 2010). Çok kültürlü öğretmen yeterliğine ilişkin olarak üç temel yeterliğe vurgu yapan Washington (2003), öğretmenlerin kendini anlama, farklı kültürleri anlama ve akademik-çok kültürlü yeterliğe sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir (akt.Kılıçoğlu, 2015). Benzer şekilde, Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004), çok kültürlü öğretmen yeterliğini, öğretmenin kendini anlaması, öğrencilerin kültürel arka planlarını bilmesi, öğrencilerin geldikleri sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması, kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini kullanabilmesi ve farkındalığa sahip bir sınıf oluşturabilmesi çerçevesinde ele almaktadır.

Banks (1991), kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini kişisel düzey, sınıf düzeyi ve kurum/okul düzeyi olmak üzere daha geniş kapsamda ele almıştır. Kişisel düzeyde, öğretmenin kendi kültürünü tanıması, kültürel kimliğini araştırması gerektiğine yer verilmektedir. Sınıf düzeyinde, öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara sahip öğrencileri azınlık olarak görmemesi, sınıf kültürünü oluşturması ve öğrenmeyle ilişkisinin farkına varması gerekmektedir. Kurum/okul düzeyinde ise, çok kültürlülüğü yansıtan görevler verme, çok kültürlü ortamlar için politika oluşturma, bu tür ortamları

sağlamak için finansal destek bulma gibi yeterliklere yer verilmektedir (akt. Taylor ve Quintana, 2003)

Gay (2002), kültüre duyarlı öğretmenlerin etnik grupların toplum yaşamlarında ve iş birliği ile çözmeleri gereken problemlerde nerelere öncelik verdiklerini ve bu önceliklerinin onların motivasyonunu ve başarısını nasıl etkilediğini bilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim ortamlarında yetişkinler ve çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimin farklı gruplarda nasıl olduğunu bilmelerinde önemli olduğunu belirtmektedir. Son olarak, farklı grupları temsil eden bireylerin sınıf ortamındaki eşitlik durumlarında cinsiyet rollerini bilmelerinin gerekliliğine inanmaktadır. Villages ve Lucas (2002) ise kültüre duyarlı öğretmenlerin sosyokültürel açıdan bilinçli olması, farklılıkları problem olarak değil, öğretimi zenginleştiren bir kaynak olarak görmesi, okulların öğrencilere yönelik sunduğu çeşitliliği sağlamada kendi sorumluluklarının farkında olması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik etmesi ve öğrencilerin yaşantı yoluyla elde ettiği deneyimlerle öğretimi tasarlaması gerektiğini ifade etmektedir. Kültüre duyarlı öğretmenlerin temel görevi, yeni fikirler ortaya çıkarmak için öğrencilerine ortam oluşturmaktır (Villages ve Lucas, 2002). Öğretmenler sınıfta öğrencilerin problemlerine ilişkin tartışmalar açmalı ve öğrencileri fikir sunmaları açısından teşvik etmelidir (Villages ve Lucas, 2002).

Irvine ve Armento'ya (2001) göre, öğretmenlerin öğrenciler için bir yaşantı ortamı oluşturması gerekmektedir. Öğrencilerin yaşantılarıyla öğrenmeyi ilişkilendirebilmek için öğretmenlerin öğrencilere sabırlı olması, onları iş birliği öğrenmeye teşvik etmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra Irvine ve Armento (2001), öğretmenlerin kendi yaşam hikayelerine sınıflarında yer vermesinin, öğrencilerini cesaretlendireceğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik beceri geliştirmelerinin öğrenciler için oldukça önemli olduğunu vurgulayan Dil ve Özdemir (2013), bu beceriye sahip olan öğretmenlerin bazı farklı özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu farklı özellikleri 8 başlık altında toplayan Thompson'nun (2009) çok kültürlü öğretmenlere yönelik belirlediği özellikler şöyledir:

1. Bütün çocukların öğrenebileceğine inanmak ve öğrencilerin sahip olduğu potansiyelleri ortaya çıkarma konusunda ısrarlı olmak.

2. İçerik bilgisinin yalnızca belirli özelliklere sahip olmadığını, gerçekte çok daha karmaşık ve kültürle ilişkili olduğunu kavramak
3. Oluşabilecek ön yargıları belirlemek ve kendi alanıyla ilişki ön yargıları tanımlamak
4. Öğrencilerin farklılıklarına saygı duymak ve etkili bir öğretimi planlayarak farklılıkları derse katmak
5. Farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını ve yaşadıkları güçlükleri anlamak ve bu konudaki farkındalığı derinleştirmek
6. Çoklu iletişim kanalları kullanmak ve iletişimi geliştirmek için öğrencileri cesaretlendirmek
7. Öğrencilerin farklı kişisel deneyimlere ve aile yaşantılarına sahip, farklı yetenekleri ve becerileri olduğunu konusunda anlayışa sahip olma
8. Yerel ve kültürel konulara farklı bakış açısıyla yaklaşmak için sahip olduğu alan bilgisini nasıl kullanacağına sahip olma

Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002), çok kültürlü bir kişiliğin kültürel empati, açık fikirlilik, sosyal girişkenlik, esneklik ve duygusal denge olmak üzere beş unsurdan oluştuğunu ifade etmektedir. Kültürel empati, diğer kültürleri anlamak, farklı kültürdeki bireylerin duygularını, düşüncelerini okumak olarak tanımlanmaktadır (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Açık fikirlilik ise, bireylerin kendi kültürleri dışındaki insanlara karşı ön yargısız, iletişime açık bir şekilde yaklaşabilmeleridir (Polat, 2009). Sosyal girişkenlik, bireylerin sorumluluk alması ve iletişime açık bir şekilde sosyal ortamlarda etkin bir şekilde rol alması olarak tanımlanmaktadır (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Duygusal dengeye sahip olan bireyler ise, kültürel farklılıklardan dolayı meydana gelen çatışma ve anlaşmazlıklar karşısında bireyin duygusal sakinliğini muhafaza etmesi ve o durumun stresiyle baş edebilmektedir (Polat, 2009). Son olarak, bireyin yeni karşılaştığı durumlara alışabilmesi ve yeni kültürel çevreye ayak uydurabilmek adına alışkanlıklarını değiştirebilmesi için esneklik kişilik özelliğine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim anlayışına sahip olması için bu kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir (Eskici, 2016).

Başbay ve Kağnıcı (2011) çok kültürlü öğretmenin yeterliklerini farkındalık, beceri ve bilgi boyutu olmak üzere 3 farklı boyut altında toplamıştır. Farkındalık boyutu altında sahip olunan çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, her kültürün korunma

ve geliştirilmeyi hak ettiğini düşünme, farklı kültürlerin değerlerini benimseme, hoşgörülü bir tutum sergileme, bireysel farklılıklara değer verme, her kültürün sahip olduğu değerler çerçevesinde değerlendirmesinin doğru olduğunu düşünmeyi kapsamaktadır. Beceri boyutuna sahip çok kültürlü öğretmen yeterliklerinde, öğrenme-öğretme sürecinde farklı kültürlere yer verme, sınıf içi tartışmalarda farklı düşüncelerin temsiline imkan sağlama, öğrencileri kendi kültürlerini ifade etmeleri için cesaretlendirme gibi yeterliklere yer verilmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bilgi boyutunda, çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ise, öğrencilerin kültürel özelliklerini bilme, cinsel tercihler konusunda bilgi sahibi olma, kültürel kimliğini bilme ve farklı kültürleri araştırmadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Çok kültürlü öğretmen yeterliklerine ve özelliklerine ilişkin yapılan tanımlamalarda pek çok ortak noktanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin çeşitlendirilebileceği ancak öğretmenin kendi kültürünü ve başkasının kültürünü tanıma noktasında istekli olmasının, hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturmasının ve öğrenme-öğretme sürecinde kültüre duyarlı öğretim stratejilerinin kullanmasının önemli olduğu görülmektedir.

Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi

Öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içi ve sınıf dışı etkileşimleri, eşitlik, sosyal adalet kavramlarını edinmeleri ve kültürel farkındalık kazanmalarında öğretmenler, öğrencilerin rol modelidir. (Dar, 2015; Iwai, 2017; Orhan ve Kuyumcu Vardar, 2019; Yusof, 2005). Çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilere sahip bir öğretmenin, okul ve sınıfta öğrencilerin, eşit eğitim fırsatına sahip olması için mücadele edeceği ve bu durumun öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratacağı ön görülmektedir (Subaşı, 2013; Vavrus, 2009). Başarılı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlamış bir öğretmenin, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Orhan ve Kuyumcu Vardar, 2019). Bu anlamda, öğretmen yetiştiren programların öğrenci farklılıklarını daha kapsayıcı şekilde ele alınması gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki tutumları ve kültürel yeterlik algıları, farklılıklara sahip olan öğrencilerle çalışabilme, onları anlayabilme becerilerini etkileyebildiği için çok kültürlü eğitimin ilk aşaması hizmet öncesi öğretmen eğitimidir (Khan, Lindstrom ve Murray, 2014).

21.yüzyılda öğretmen ve öğrenci yeterliklerindeki beklentilerin değişimi ve eğitimde yeniden yapılanmanın getirdiği değişen öğretmen rolleri, ülkelerin öğretmen eğitimi yaklaşımlarını şekillendirmektedir (Orhan ve Kuyumcu Vardar, 2019). Değişen öğretmen rolleri ve yeterlikleri, öğretmenlerin eğitiminde birçok köklü değişikliği beraberinde getirmektedir. Yeni yüzyılla birlikte değişmekte olan öğretmenin geleneksel rolü, uygulamaya dayanmayan modellerin eleştirilmesi ve verimsiz bulunması, öğretmen eğitimini farklı yaklaşım ve program arayışına sevk etmektedir (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Öğretmen eğitimi yaklaşımları, ülkelerin ve öğretmen yetiştiren kurumların belirlediği politikalardan büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, ülkelerin eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir (Spodek, 1974 akt. Zeichner, 1983). Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında meydana gelen değişikliklerin ve çok kültürlü eğitime ilişkin yaklaşımların çeşitlilik göstermesi politik uygulamaları etkilemektedir (Assaf, Garza ve Battle, 2010).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitime yönelik yaklaşımlar, yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde inşa edilmektedir (Kosnik ve Beck, 2009). Bu yaklaşım doğrultusunda öğretim elemanları, öğretmen adaylarının eğitiminde teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmeli, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır (Korthagen, 2006; Nolan, 2016). Bu bağlamda, öğretmen niteliklerindeki yeniden yapılanma, sınıf uygulamaları üzerine odaklanmaktadır. Sınıf uygulamalarında, öğrencileri hayata hazırlamaya yönelik aktivitelere yönlendirmek, çeşitliliğe sahip öğrenciler için etkili öğretimin doğasına inmek, bilgi toplumu yaratmak için önemlidir. (Knight, Lloyd, Arbaugh, Gamson, McDonald, Nolan ve Whitney, 2015).

Öğretmen eğitiminde yaşayan öğretmen modeli (a lived in model) olarak ele alınan modele göre öğretmen adayları, profesyonel öğretmen yeterliklerini ancak sınıfta edindiği deneyim ve uygulamalarla elde edebilmektedir (Maguth ve Daviso, 2018). Bu nedenle, okulların ihtiyacı olan öğretmen ile fakültelerin sağladığı eğitim arasındaki boşluğun daralması adına uygulama odaklı bir yaklaşım benimsenmektedir (Maguth ve Daviso, 2018; NCATE, 2008). Öğretmen eğitiminde yükseköğretim kurumları ve okullar arasındaki iş birliğinin artırılmasıyla uygulamaya dönük yeterliklere sahip, sınıfta önceden belirlenmiş kuralların dışına çıkabilen, öğrencilere kısıtlama yapmadan düşüncelerini ifade etme fırsatı tanıyan özelliklerde öğretmen yetiştirme anlayışı önem kazanmaktadır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

NCATE (2008) standartları incelendiğinde ise alan uygulamalarını, sosyal ortaklık ve çeşitliliği içermektedir. NCATE (2008), Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri Akreditasyonu İçin Profesyonel Standartlar raporunda (Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions) öğretmenlerin, çeşitliliğe sahip toplumlar için yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. NCATE (2008), Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri Akreditasyonu İçin Profesyonel Standartlar raporunda, standart 1, öğrenme ortamı için çok kültürlü öğrencileri destekleme ve genişletilmiş öğrenme ortamı sunmayı ve bütün öğrencilerin öğrenmesini; standart 3, iş birliği için katılımcı çalışmaları ön plana çıkarmayı ve eşitliği geliştirmeyi; standart 4 ise çeşitlilik ve eşitlik için eşit öğrenim fırsatı sunmayı, eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması için uygulama ve politikaları değerlendirmeyi kapsamaktadır.

21.yüzyıl eğitim anlayışında öğretmen eğitimi programlarındaki temel yaklaşımın “öğrenmeyi öğrenme odaklı” olması, profesyonel öğretmen eğitimi, nitelikli öğretmen özellikleri kavramlarını gündeme getirmektedir. Bu doğrultuda, nitelikli ve profesyonel öğretmen yeterliklerinin tek bir tanım içinde standartlaştırılmasıyla öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarını merkeze alan, düşünme biçimlerini, inanç ve tutumlarını dikkate alan “öğretmenliği öğrenme” yaklaşımı önem kazanmıştır (Yıldırım, 2011; 2013).

NCATE'nin öğretmen eğitiminde profesyonelleşme vurgusuyla attığı adımlarda çok kültürlü öğrencilere ulaşma ve eğitim-öğretimde öğrencileri eşit oranda etkin kılma öğretmen nitelikleri içerisinde yer almaktadır (NCATE, 2008). Bunun yanı sıra, Amerika'nın öncülük ettiği No Child Left Behind Yasası (NCLB), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda üstlenmesi gereken görevlerin altını çizmekte ve hazırlanacak öğretim programlarına çerçeve oluşturmaktadır (Knight ve diğerleri, 2015). NCLB Yasası (2002) ile hedeflenen, İngilizceyi yeni öğrenen, düşük sosyal ekonomik düzeye sahip, engellilik durumu olan öğrencilerin eğitim fırsatlarını geliştirmek için öğretmenlerin yeterlik standartlarında değişiklikler yapmaktır (Darling-Hammond, 2007). Öğretmen eğitiminde, farklılıklara sahip öğrencilere hitap edebilme potansiyellerinin artırılması hedeflenmektedir (Darling, Hammond, Burns, Campbell, Goodwin ve Low, 2017). NCLB Yasası ile, öğretmen eğitiminde, düşük gelirli, sistem dışına atılmış ve azınlıkta kalan öğrencilerin eğitimini ön plana çıkarmak için öğretmenlerin deneyim ve yeterlik durumlarına göre çalışacakları bölgenin belirlenmesine önem verilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (McMurrer, 2007). Bu

konuda, dezavantajlı gruplara eğitim veren öğretmenlerin de yüksek nitelikli ve deneyimli öğretmenler arasından adil bir şekilde seçilmesine önem verilmektedir (McMurrer, 2007).

CAEP'in alt kuruluşu olan Yabancı Dillerin Öğretimi Amerikan Konseyi (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]) tarafından belirlenen Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Program Standartları (Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers), (2013) ise çok kültürlü eğitimin rolüne değinmektedir. Bu doğrultuda, CAEP/ACTFL tarafından belirlenen Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Program Standartlarında (2013), kültür önemli bir yere sahiptir. Çok kültürlü eğitimle ilişkilendirilen öğretmen yetiştirme standartları, hedef kültürün algılarını göstermek, kültürel ve dilbilimsel olarak zengin öğrenme yaratmak, farklılıklara sahip öğrencileri içeren çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmak, 21.yüzyılın küresel ortamı için öğrenci yetiştirmede dillerin ve kültürlerin değerinin anlatılması olarak ifade edilmiştir (Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Program Standartları, 2013). Bunun dışında, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimleri için dilbilim, kültürel ve pedagojik yeterliklerini güçlendirme fırsatlarını değerlendirmesi de Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Program Standartlarında (2013) yer almaktadır.

Bu doğrultuda, yukarıdaki standartlarda yer alan yabancı dil öğretmeni yetiştirmede ortak vurgunun 21.yüzyıl pedagojik, alan bilgisi ve dil bilimsel yeterliklere sahip öğretmen niteliklerinin yanı sıra kültüre ve sınıf ortamındaki farklılıkların önemine ilişkin standartlara da yer verildiği görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitim yaklaşımına ait bir diğer bakış açısı ise, eğitimde demokratikleşmeye yönelik atılan adımlardır (Zeichner, 2017). Öğretmen adaylarının sınıfta öğrenci ihtiyaçlarına cevapsız kalmaması ve öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini zenginleştirmesi adına paydaşlarıyla iş birliği içinde olması, öğretmen eğitimine öğrenme-öğretme sürecini renklendiren bir eğitim niteliği kazandırmaktadır (Zeichner, 2017). Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmen adaylarının bir toplumu temsil edebilme yeterliliği kazanmış olması gerekmektedir (Zeichner, Payne ve Brayko, 2015). Bu bakış açısından yola çıkarak toplum temelli öğretmen eğitimi olarak ifade edilen ve kültürle yakından ilişkilendirilen bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır (Zeichner, Payne ve Brayko, 2015). Murrell (2001) tarafından "toplum öğretmeni" (s.340) olarak adlandırılan toplumun nabzını tutabilen

ve toplum ihtiyaçlarını eğitim süreciyle birleştirebilen öğretmenlerden beklenen temel yeterlik; yer aldıkları toplumun kültürünü, öğrencilerin ve velilerinin kimliğini bir araya getirebilmesidir. Okul, niversite ve toplum üçlüsünün iş birliği ile çalışması, ğretmen eğitiminde demokratikleşmeyi beraberinde getirecektir (Zeichner, Payne ve Brayko, 2015). Bu nedenle, ğretmen adaylarının toplum ğretmeni niteliği kazanması, toplum içindeki birçok farklılığı içine alarak, tek bir noktada bu farklılıkları buluşturabilmesi ve iş birliği içinde ilişkilerini sürdürebilmesi çok kültürlü eğitimi doğurabilmektedir (Murrell, 2001).

Toplumla iş birliği yapan öğretmenlerin, kültürel çevirmenlik ve aracılık yapması gerektiğini ifade eden Gentemann ve Whitehead (1983), kültürel aracı olarak görev yapan öğretmenlerin baskın ve azınlık gruplar arasındaki iletişimi sağlama, azınlık öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamasına yardım etmeleri gerektiğini belirtmektedir (akt. Chisholm, 1994). Okul, niversite ve toplum arasındaki iş birliğinin sağlanması ve bu üç mekanizma arasında meydana gelen boşlukların ortadan kaldırılması için Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (CHAT [Cultural Historical Activity Theory]) bir araç niteliği taşımaktadır (Zeichner, Payne ve Brayko, 2015). İnsanın bireysel ve sosyal gelişimine odaklanan CHAT yaklaşımı, ğretmen eğitiminde farklı görüş, ilgi ve geleneği ön plana çıkarmaktadır (Turner, Christensen, Kackar-Cam, Fulmer ve Trucano, 2017). Bu yaklaşım, ğretmen adaylarının eğitimde çok sesliliği deneyimlemesine ve profesyonel öğrenme topluluklarının oluşmasına fırsat tanımaktadır (Turner ve diğerleri, 2017).

Öğretmenlerin, farklılıklara sahip ğrenci gruplarına etkili bir şekilde hitap etmesi için ön yargılardan, baskın tarafı desteklemekten uzaklaşmaları, kendi gerçekleriyle de yüzleşmeleri, farklı bakış açısı kazanmaları, farklı kültürler öğrenmeleri gerekmektedir (Acar ve Aydın, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin farklı kültürel gruplarla etkili bir şekilde çalışması için ğretmen yetiştirme programlarında belirli bilgi, beceri ve tutumlara yer verilmesi gerekmektedir (ifti ve Aydın, 2014). Bu kapsamda, MEB ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanlarında çok kültürlü eğitim yansımaları bulunmaktadır (MEB, 2017). Çok kültürlü eğitimle ilişkilendirilen ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerindeki yeterlik alanlarına göre, mesleki bilgi yeterlik alanında, milli ve manevi değerlerin alanına yansıtma ve bu değerlerden nasıl yararlanacağına karar verme yeterlikleri çok kültürlü ğretmen eğitimi

kapsamaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri mesleki beceri yeterlik alanında ise, öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlama, öğretim ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına göre hazırlama, öğrencilere demokratik öğrenme ortamları oluşturma, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma mesleki becerileri yer almaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde tutum ve değerler yeterlik alanında ise, öğretmenlerin çocuk ve insan haklarını gözetmesi, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyması, milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak öğrencileri eğitmesi ve insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017).

Çok kültürlü eğitim ortamlarında bulunan bireyler, kendi kültürünü ve farklı bir kültürü tanımaya yönelik olumlu tutum geliştiren, duyarlı, barışçıl yollarla çatışmaları çözen ve demokratik çözüm yolları arayan bireyler olarak yetişmektedir (Damgacı ve Aydın, 2013). Amerika, Kanada, Avustralya, İngiltere gibi çok kültürlü toplumsal yapıya sahip olan ülkeler, okul öncesi dönemlerden itibaren çok kültürlü eğitim uygulamaları yapmaktadır (Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın, 2014). Çok kültürlü eğitim sistemini oluşturmak için, çok kültürlü öğretmenlere ve dolayısıyla çok kültürlü öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 2012). Ancak, 2023 Eğitim Vizyonu'nda çok kültürlü eğitimle ilişkilendirilen ifadelerin yer almasına ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliğinde yer alan mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerlerde çok kültürlü öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerden bahsedilmesine (MEB, 2017, 2019) rağmen Türkiye'de çok kültürlü öğretmen eğitimi programları bulunmamaktadır (Cırık, 2008).

Türkiye'de Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitimi

Ülkemizde öğretmen eğitimi toplumdaki siyasal, sosyoekonomik ve kültürel gelişmelerle bağlantılı olarak değişmekte ve güncellenmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar, öğretmen yetiştirme Türk eğitim tarihi için önemli bir nitelik taşımaktadır (YÖK, 2007). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki geçmişine bakıldığında 1923-1981 yılları arasında ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik adımlar atıldığı, ilkökul, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirmeye odaklanıldığı görülmektedir (YÖK, 2007). 1982 yılına kadar MEB'e ait olan öğretmen yetiştirme görevi, MEB'in yanı sıra İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve

Fen Fakülteleri ve Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri tarafından da yürütülmüştür (YÖK, 2007). 1982-1983 yıllarına kadar MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen yetiştiren 3 farklı kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar içerisinde, Yabancı Diller Yüksek Okulları 3 yıl süren eğitim vermekte ve yalnız yabancı dil öğretmenleri yetiştirmektedir (YÖK, 2007).

1982 yılında Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bütün öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK'e bağlanmıştır. YÖK'e bağlanan bütün öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim fakülteleri altında toplanmış ve öğretmenlik programları 4 yıla çıkarılmıştır (YÖK, 2007). 1983'den günümüze kadar olan dönemlerde eğitim fakültelerinin akademik yapılanmasında İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi bölümünün içerisinde yer almaktadır. 1983-1984 eğitim-öğretim döneminde ise lisans programlarında değişikliklere gidilmiş ve İngilizce öğretmenliği programının uygulanması ön görülmüştür (YÖK, 2007). Bu dönemde, alan bilgisi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür derslerinin neler olduğu konusunda standartlar belirlenmiştir (Küçükahmet, 2007).

1983 İngilizce öğretmenliği lisans programlarında, 148 saat alan eğitimi, 28 saat mesleki eğitim ve 24 saat genel kültür dersleri yer almaktadır. 8 yarıyıldan oluşan bu programa göre öğretmen adaylarının 8. yarıyıldan almaları gereken İngilizce Öğretim Uygulamaları dersi bulunmaktadır (YÖK, 2007). 1985 yılında ise lisans programlarında yeni bir güncelleme gerçekleştirilmişti. Bu düzenlemede öğretmenlik meslek derslerinin saatlerinin düşürüldüğü, İngilizce Öğretim Uygulamaları ders saatinin ise artırıldığı görülmektedir (YÖK, 2007).

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir (Özeti, 2004; Seferoğlu, 2004). 1997 yılından itibaren yapılan düzenlemeyle, öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, program adları gibi birçok boyutta yenilikler getirilmiştir (YÖK, 2007). 1997-1998 eğitim yılında gerçekleşen güncellemelerle, 5 yıl olan zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış, güncelleme sonrasında ilköğretimden sonra öğrenciler gittikleri Anadolu liselerinde 1 yıl yabancı dil hazırlık okumak durumunda kalmıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Ayrıca, İngilizce öğretiminin 4.sınıftan itibaren öğrencilere verilmeye başlanması da bu değişimle beraber gerçekleşmiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). İngilizce öğretiminin

4.sınıftan itibaren başlaması İngilizce öğretmenliği lisans programlarında Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin yer verilmesine neden olmuştur (Hişmanoğlu, 2012).

1997 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında, toplam 143 kredilik ders bulunmaktadır. 1997 İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Lisans Programında öğretmenlik meslek dersleri dışında ders kategorileri belirtilmemekle birlikte bu programda, İkinci Yabancı Dil dersi bulunmamaktadır (YÖK, 1998). 1997 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında 8 yarıyıl boyunca 11 öğretmenlik meslek bilgisi dersi verilmektedir. Bu lisans programındaki değişikliklerle, alan eğitimi ve genel kültür ders saatlerinin azaltıldığı görülürken; alan ve öğretmenlik meslek dersleri haricinde, İngilizce öğretmen adayları mezun olana kadar beş seçmeli ders alma hakkı verilmiştir (YÖK, 1998). Bunun yanı sıra, Okul Deneyimi I dersi 2. yarıyıl, Okul Deneyimi II dersinin ise 7. yarıyıldan verilmektedir. Bu derslerin yanı sıra, 8. yarıyıldan Öğretmenlik Uygulaması dersi verilmektedir (YÖK, 1998). Okul Deneyimi I ve II derslerinin farklı eğitim kademelerinde alınması sağlanmıştır (Hişmanoğlu, 2012).

1997-1998 yılından itibaren, mezun olan İngilizce öğretmenlerinin okullardaki İngilizce öğretmen açığını kapatamaması ve daha fazla İngilizce öğretmenine ihtiyaç duyulması sonucunda, 31 kredilik İngilizce öğretmenliği sertifika programı verilmeye başlanmıştır (Seferoğlu, 2004). Çoğunlukla 2 dönemde tamamlanan bu sertifika programı, üniversitelerin öğretim dili İngilizce olan programlarında okuyan ya da mezun olan kişiler tarafından alınmış ve sertifika sahibi olan kişiler İngilizce öğretmeni olarak atanma hakkında sahip olmuştur (Seferoğlu, 2004).

1997 yılında İngilizce öğretmenliği lisans programının 8 yıl uygulanmasından sonra, programın güncellenmesi ve aksaklıkların giderilmesi amacıyla 2007 yılında İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı hazırlanmıştır (YÖK, 2007). Bu programdaki derslerin, %63'ünü alan ve alan eğitimi dersleri, %17'sini öğretmenlik meslek bilgisi ve %20'sini ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır (YÖK, 2007). Bu program, toplam 146 kredi ve 162 saat dersten oluşmaktadır (YÖK, 2007). 1997 yılındaki İngilizce öğretmenliği lisans programından farklı olarak, bazı ders adlarında değişikliği gidilmiş ve alan ve alan eğitimi derslerine; Edebiyat ve Dil Öğretimi, İkinci Yabancı Dil, Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme dersleri eklenmiştir (YÖK, 2007). Bu derslerin yanı sıra, öğretmen adaylarına üç farklı zorunlu seçmeli ders alma imkanı sunulmuştur (YÖK, 2007). Öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorisinde ise, Karşılaştırmalı Eğitim, Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri eklenmiştir (YÖK, 2007). Bu programda,

Okul Deneyimi 2 dersi kaldırılmış ve Okul deneyimi 1 dersi 7. yarıyılıda, Öğretmenlik Uygulaması ise bir önceki lisans programındaki gibi 8. yarıyılıda verilmiştir. 2007 yılında İngilizce öğretmenliği lisans programında, genel kültür ders kategorisinde ders sayıları arttırılmış ve teorik ağırlıklı derslerin yerine uygulamaya yönelik dersler eklenmiştir (Hişmanoğlu, 2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Drama, Topluma Hizmet Uygulamaları dersleri genel kültür ders kategorisine eklenmiştir (YÖK, 2007).

2007 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla eğitim fakültelerine toplam ders sayısının en az %25'i kadar dersi belirleme hakkı verilmiş ve bu sayede çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, seçmeli derslerin artması sağlanmıştır (YÖK, 2007). Bu programda yapılan değişikliklerde, küreselleşme, Bologna Süreci, Avrupa Birliği dikkate alınmış ve Avrupa Birliği ülkelerindeki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları incelenerek güncellenen programın bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarıyla uyum göstermesi sağlanmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmeler, Türk eğitim sisteminde yapısında gerçekleştirilen değişiklikler ve toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınarak 2018 yılında tüm öğretmen yetiştirme programlarının yeniden güncellenmesi gerekli görülmüştür (YÖK, 2018b). 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programları ile alan ve alan eğitimi dersleri ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden oluşturulmuştur (YÖK, 2018b). 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında ders kategorilerinin adları alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür ders kategorileri olarak değişmiştir (YÖK, 2007, 2018b).

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler yanında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alındığında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi, bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (YÖK, 2018b).

2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin %48'i alan eğitimi, %34'ü meslek bilgisi ve %18'i genel kültür kategorisindedir (YÖK, 2018a). Bu program, toplam 148 kredi ve 155 saat dersten oluşmaktadır (YÖK, 2018a). 2018 lisans programında, bazı ders adlarında değişikliğe gidilmiş, alan eğitimine İngilizcenin Yapısı, Eleştirel Okuma ve Yazma, İngilizce Öğretim Programları, İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme, İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama gibi dersler eklenmiştir (YÖK, 2018a). Bu derslerin yanı sıra, seçmeli dersler

havuzundan eğitim fakülteleri tarafından belirlenen derslere göre öğretmen adayları altı alan eğitimi seçmeli dersi alma hakkına sahip olmuştur (YÖK, 2018a).

2018 İngilizce Öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi ders kategorisinde ise Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğretim Teknolojileri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Ahlâk ve Etik, Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri eklenmiştir (YÖK, 2018a). Bu derslerin yanı sıra, seçmeli dersler havuzundan eğitim fakülteleri tarafından belirlenen derslere göre öğretmen adayları altı meslek bilgisi seçmeli dersi alma hakkına sahip olmuştur (YÖK, 2018a). Meslek bilgisi derslerinde, 2007 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına göre, birçok dersin adı değiştirilmiş, Okul Deneyimi I dersi kaldırılmış ve bu dersin yerine Öğretmenlik Uygulaması I dersi eklenmiştir (YÖK, 2007, 2018). Ek olarak, meslek bilgisi derslerinin çeşitliliği 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında arttırılmıştır (YÖK, 2018a).

Genel kültür ders kategorisinde var olan derslerin yanı sıra farklı bir ders eklenmemiş yalnızca alan ve alan eğitimi ders kategorisinde yer alan İkinci Yabancı Dil dersleri, Yabancı Dil dersleri adı altında genel kültür kategorisine eklenmiştir (YÖK, 2018a). Bunun yanı sıra, genel kültür ders kategorisinde seçmeli derslerin sayısı arttırılmış ve öğretmen adaylarına seçmeli dersler havuzundan eğitim fakülteleri tarafından belirlenen derslere göre dört genel kültür seçmeli dersi alma hakkı sunulmuştur (YÖK, 2018a).

1997, 2007 ve 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programları incelendiğinde, ders isimlerinde değişiklikler yapıldığı, seçmeli ders saatlerinin arttırıldığı ve ders kategorilerine göre ders ağırlıklarında değişikliklere gidildiği görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin, yeterlik algılarının ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlere yönelik olarak ULAKBİM, Ulusal Tez Merkezi, ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi [Education Resources Information Center]), JSTOR, Proquest, Taylor & Francis, Elsevier-Science Direct, Wiley Online Library ve Google Scholar veri tabanlarından alan yazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda, ulaşılan çalışmalar incelendiğinde yürütülen araştırmanın odağını oluşturan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini, yeterlik algılarını ve deneyimlerini kapsayan

çalışmalar sınırlıdır (Kaya, 2014; Perkins, 2012). Bu bağlamda, bu bölümde ele alınan araştırmalar; “Çok kültürlü eğitim odağında öğretmen veya öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar” ve “Çok kültürlü eğitim odağında İngilizce öğretmenleri veya İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Çok Kültürlü Eğitim Odağında Öğretmen veya Öğretmen Adayları İle Yürütülen Araştırmalar

Özen'in (2019), son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının demokrasi ve demokrasi eğitimi konusunda olumlu tutum geliştirdikleri ancak çok kültürlü eğitime yönelik çekimser yaklaşım sergiledikleri sonucunu ulaştırmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama noktasında bir etken olarak gördüğü, kültürel farklılıkları dikkate aldıkları ve bu farklılıklara eğitim-öğretim ortamlarında yer vermeyi önemli gördükleri de çalışmanın sonuçları arasındadır.

Koç ve Köybaşı (2016), okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve algılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak çok kültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile yapılandırmacı yaklaşımı ilişkilendirdikleri çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Bulut ve Başbay'ın (2014), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle çok kültürlü eğitim yeterlik algılarına ilişkin yürüttüğü çalışmalarında, öğretmenlerin kendilerini farkı kültürleri tanıma noktasında yeterli hissettikleri, çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaştırmışlardır.

Aydın ve Tonbuloğlu'nun (2014), eğitim programları ve öğretim alanında öğrenim gören doktora öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında, doktora öğrencilerinin çok kültürlü eğitimin gerekli ve önemli olduğunu kabul ettiği ve çok kültürü eğitim kapsamında, eşitlik, demokrasi ve adalet kavramlarının önemini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Subaşı'nın (2013), Viyana'da üniversitelerin okul öncesi, sosyal pedagoji, güzel sanatlar ve genel eğitim bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda öğretim için hazırbulunuşluklarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu; kişisel özelliklerinin ve çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının güçlü olduğu, bu nedenle, kültürel farklılıklar konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları ve çok kültürlü sınıf ortamlarına yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Perkins'in (2012), okul öncesi, sınıf ve müzik öğretmenliğinde öğrenim gören üç öğretmen adayının çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim için hazırbulunuşluklarının olduğu; bireysel öğrenme yöntemlerini belirleme, çeşitli öğretim materyalleri geliştirme, bireysel farklılıklara karşı duyarlılığı öğretme için yeterli olduğu ancak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik kazanmaları için çok kültürlü öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Frye, Button, Kelly ve Button (2010) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarını ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik yapabilecek bilgi ve becerilere sahip oldukları ancak bireysel olarak algılarını daha fazla geliştirmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

Henkin ve Steinmetz'in (2008), okul öncesi öğretmen adayları ve çift dilli (bilingual) eğitim programlarında okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyacına ilişkin yürüttükleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının sınıf ortamlarında çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık yaratmak istediği ancak öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitim içerikleri ve uygulamalarına dair yüzeysel bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson'ın (2001), okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim bilgi, beceri ve algılarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, çok kültürlü eğitim konusunda yeterli deneyimlerinin olmadığı ve özellikle bireylerin ırk ve etnik kökenine ilişkin demografik özellikleri konusunda ön yargıya sahip oldukları belirtilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitim Odağında İngilizce Öğretmenleri veya Öğretmen Adayları İle Yürütülen Araştırmalar

Belli'nin (2018), İngilizce öğretmen adaylarının hedef dilin kültürüne yönelik kültürel farkındalık ve algılarını incelediği çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının dil öğretme sürecine kültürü dahil etmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu; farklı kültüre yönelik farkındalıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Üstün'ün (2017), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini inceledikleri çalışmalarının sonuçlarına göre, İngilizce öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu; etnik merkezcilik düzeylerinin düşük olduğu ve dil öğretiminin kültür ile yakından ilişkili olması sebebiyle öğretmen adaylarına çok yönlü düşünme becerileri kazandırdığı ifade edilmiştir.

Kaya'nın (2014), İngilizce öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitim hakkındaki bilgi ve düşüncelerinin aldıkları lisans eğitimiyle ilişkisini incelediği çalışmasında, derslerde farklı öğrenme ortamlarına yer verilmesinin gerekli olduğu, lisans eğitimleri süresince çok kültürlü eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterli olmadığı ve lisans eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik derslerin verilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tran ve Dang'in (2014), İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde kültüre yer verilmesine ilişkin inanç ve sınıf uygulamalarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin derste kültüre yer verme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ancak dil öğretiminde kültürün önemli bir unsur olduğuna inandığı; kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Olaya ve Rodrigiez'in (2013), kültürel içerik ve kültürlerarası iletişim yeterliklerine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının deneyimlerini inceledikleri araştırmada, dil sınıflarında kültürel içeriklere yer verilmesinin gerekli olduğu, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin öğrencilerin ön yargılarının farkında olduğu, kültürlere karşı olumlu tutum geliştirdikleri, hoşgörülü ve açık görüşlü oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Stallworth, Gibbons ve Fauber'in (2006), İngilizce öğretmenlerinin edebiyatta çok kültürlü yaklaşıma yer verme konusundaki bakış açılarını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlülüğü edebiyat metinlerine dahil etmede yeterli

olduğu ancak öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda bilgi eksiklikleri olduğu bu nedenle kendilerini derste güvende hissetmedikleri belirtilmiştir.

Bada ve Genç'in (2005), dil öğrenme ve öğretmede kültürün etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda, İngilizce öğretmen adayları, İngilizce öğretmenliği lisans programında bir kültür sınıfı oluşturulmasının gerekli olduğunu, böyle bir sınıfın kültürel farkındalığı arttıracaklarını, hedef kültürün toplumuna ve kendi kültürlerinin toplumuna yönelik tutumlarının değişeceğini ifade etmiştir.

McNeal'in (2005), çok kültürlü öğretmen eğitimi programını tamamlayan İngilizce öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim uygulamalarını incelediği çalışmasında, çok kültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında kayda değer bir fark yarattığı ancak çok kültürlü eğitim uygulamalarında öğretmenin kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önal'ın (2004), İngilizce öğretmenlerinin, hedef dilin öğretiminde hedef kültüre yer verme hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda, hedef dilin kültürünü bilmenin öğretmenler için avantaj olduğu; kendi kültürleri ve hedef dilin kültürüne ilişkin yapılan karşılaştırmaların ders esnasında etkili olduğu ve hedef dil ve kültürü öğretmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

İlgili Araştırmaların Özeti

Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, araştırmaların çoğunun öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, beceri, tutum ve farkındalıklarını ortaya koyma amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve algılarının incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda araştırmaların genel olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, çok kültürlü eğitim konusunda farkındalıklarının olduğu ancak öğrenme-öğretme sürecinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yürütülen çok kültürlü eğitime yönelik çalışmalarda ise, öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda düşük algı düzeyine sahip olmalarının yanı sıra bilgi eksikliklerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Ancak, İngilizce öğretmen adayları ve öğretmenleriyle yapılan çalışmaların genellikle dil ve kültür ilişkisi çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu çalışmalarda İngilizce öğretmenlerinin, hedef dilin kültürünü derslerine nasıl dahil ettiklerine yer verilmiştir. Bu çalışmaların sonucuna göre, öğretmenlerin hedef dilin kültürü konusunda farkındalığa sahip olduğu ancak kendilerini yeterince deneyimli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, hedef dilin kültürünü öğrenmenin ve kültüre duyarlı öğretimin bireyin kendi kültürüne ve başka kültürlere karşı tutumlarını olumlu yönde değiştireceği çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır. İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve hizmet öncesi deneyimlerine ilişkin olarak yürütülen bu çalışma ise, yalnızca son sınıf İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülmesi, öğretmen adaylarının görüşlerinin, yeterlik algılarının ve deneyimlerinin derinlemesine ve bütüncül olarak ele alınması açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve deneyimlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın odağındaki problemin doğal sürecinde gerçekçi, derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine imkân sağlayan nitel araştırma (Yıldırım, 1999) desenleri arasında; olay, durum veya kavram olarak tanımlanabilen bir olgu hakkında, bireylerin edindikleri deneyim ve yaşantılara odaklanan olgubilim deseninde (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Christensen, Johnson ve Turner, 2015), bireylerin araştırılan olguya ilişkin bakış açıları ve yaşantıları önemlidir (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Olgubilim araştırmalarında ele alınan olgunun, yaşantılardaki özü, yapısı ve anlamının bireylerin deneyimleri yoluyla keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Daymon ve Holloway, 2003; Patton, 2002). Bu bağlamda yürütülen bu çalışmada, dört yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecini tamamlamak üzere olan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim olgusuna ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırma, Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinin (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) Eğitim Fakültelerinin, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayının gönüllü katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma problemleri odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formundan elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki devlet üniversitelerinin (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) Eğitim Fakültelerinin, İngilizce Öğretmenliği lisans programlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmanın odağındaki problemlerin ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayacak koşullar ve araştırmacının sahip olduğu imkânlar dikkate alınarak Ankara'daki tüm üniversiteler (devlet ve vakıf), Eğitim Fakültesi ve İngilizce öğretmenliği lisans programı durumlarına göre incelenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü dönem itibariyle Ankara ilinde bulunan yedisi devlet, on üç vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 20 üniversite arasından İngilizce öğretmenliği lisans programına sahip üç devlet ve üç vakıf üniversitesi tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenliği lisans programına sahip olan bu altı üniversitedeki sınıf seviyeleri incelendiğinde ise, bir vakıf üniversitesinde çalışmanın yürütüldüğü dönem itibariyle son sınıf İngilizce öğretmen adayı olmadığı; iki vakıf üniversitesinde ise oldukça az sayıda son sınıf İngilizce öğretmen adayının kayıtlı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede; devlet üniversitelerinin köklü geçmişi, öğretim üyesi ve öğrenci profili dikkate alındığında araştırmanın çalışma grubunun sadece devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda, çalışma grubunda yer alacak katılımcılar için Ankara ilindeki devlet üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğretmen adayı olma ölçütü belirlenerek; olgu veya durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının incelediği olguyu açıklamada belirlediği kritik durumları göz önüne alan bir örnekleme yöntemidir. (Creswell ve Clark, 2017). Bu ölçütü sağlayan ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmayı kabul eden 30 İngilizce öğretmen adayıyla bireysel görüşmeler yürütülmüştür.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan İngilizce Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Gördükleri Üniversite	Yaşadıkları Bölge	Yaşadıkları Yer	Mezun Olunan Lise Türü	Yurt Dışı Deneyimi	İngilizce Dışında Bilinen Yabancı Diller
ÖAE1	Erkek	23	Gazi	Karadeniz	İlçe	Anadolu Lisesi	Var	Almanca
ÖAE2	Erkek	23	Gazi	Karadeniz	Köy	Anadolu Lisesi	Yok	Almanca
ÖAE3	Erkek	21	Gazi	Marmara	Büyük Şehir	Anadolu Lisesi	Yok	Yok
ÖAE4	Erkek	21	Gazi	Karadeniz	İlçe	Anadolu Lisesi	Yok	Almanca
ÖAE5	Erkek	23	Gazi	İç Anadolu	İlçe	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Yok
ÖAK6	Kadın	21	Gazi	Karadeniz	Küçük Şehir	Anadolu Lisesi	Var	Almanca, İtalyanca
ÖAK7	Kadın	23	Gazi	Ege	Büyük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Almanca
ÖAK8	Kadın	23	Gazi	İç Anadolu	İlçe	Anadolu Lisesi	Var	Almanca
ÖAK9	Kadın	23	Gazi	Doğu Anadolu	Büyük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Almanca
ÖAK10	Kadın	23	Gazi	Ege	Büyük Şehir	Anadolu Lisesi	Var	Yok
ÖAE11	Erkek	21	Hacettepe	Akdeniz	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Yok
ÖAE12	Erkek	23	Hacettepe	Karadeniz	Köy	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Almanca, İtalyanca
ÖAE13	Erkek	22	Hacettepe	Marmara	Kasaba	Genel Lise	Yok	İtalyanca, Pomakça
ÖAE14	Erkek	23	Hacettepe	İç Anadolu	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Almanca, Fransızca
ÖAE15	Erkek	22	Hacettepe	İç Anadolu	Küçük Şehir	Anadolu Lisesi	Var	Yok
ÖAK16	Kadın	23	Hacettepe	Ege	Büyük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Almanca
ÖAK17	Kadın	22	Hacettepe	Ege	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Almanca
ÖAK18	Kadın	22	Hacettepe	Marmara	İlçe	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	İspanyolca
ÖAK19	Kadın	22	Hacettepe	Karadeniz	Küçük Şehir	Anadolu Lisesi	Yok	Almanca
ÖAK20	Kadın	21	Hacettepe	Karadeniz	Küçük Şehir	Anadolu Lisesi	Var	Yok
ÖAE21	Erkek	23	ODTÜ	Karadeniz	Büyük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Almanca, Fransızca
ÖAE22	Erkek	21	ODTÜ	Ege	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	İspanyolca, Latince
ÖAE23	Erkek	24	ODTÜ	Doğu Anadolu	Köy	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Yok

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan İngilizce Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler (devamı)

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Gördükleri Üniversite	Yaşadıkları Bölge	Yaşadıkları Yer	Mezun Olunan Lise Türü	Yurt Dışı Deneyimi	İngilizce Dışında Bilinen Yabancı Diller
ÖAE24	Erkek	23	ODTÜ	İç Anadolu	Büyük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Almanca
ÖAE25	Erkek	23	ODTÜ	Ege	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Yok
ÖAK26	Kadın	23	ODTÜ	İç Anadolu	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	İtalyanca
ÖAK27	Kadın	22	ODTÜ	Doğu Anadolu	Küçük Şehir	Anadolu Öğretmen Lisesi	Var	Almanca, İspanyolca
ÖAK28	Kadın	21	ODTÜ	Akdeniz	İlçe	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Almanca
ÖAK29	Kadın	21	ODTÜ	İç Anadolu	İlçe	Anadolu Öğretmen Lisesi	Yok	Yok
ÖAK30	Kadın	24	ODTÜ	Akdeniz	Büyük Şehir	Anadolu Lisesi	Yok	Yok

Tablo 2’de verildiği gibi, araştırmının çalışma grubunu oluşturan 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayından 15’i kadın, 15’i erkektir. Yaş dağılımları, 21 ile 24 arasında değişmekte olup çoğunluğu 23 yaşındadır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri incelendiğinde; 18’inin Anadolu Öğretmen Lisesi, 11’inin Anadolu Lisesi ve bir öğretmen adayının ise Temel Lise mezunu olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, çalışma grubunda yer alan toplam 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayından sekizi yaşamının büyük bir bölümünü İç Anadolu Bölgesi’nde geçirirken; yedisi Karadeniz; altısı Ege; üçü Akdeniz; ikisi Doğu Anadolu ve biri ise Marmara Bölgesi’nde geçirmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarından 11’inin küçük şehirde, sekizinin büyük şehirde, yedisinin ilçede, üçünün köyde ve birinin ise kasabada yaşadığı görülmektedir. Yurt dışı deneyim durumları incelendiğinde, öğretmen adaylarından 16’sının farklı amaçlarla (Erasmus, seyahat, vb.) yurt dışı deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 21 öğretmen adayı, İngilizce dışında en az bir yabancı dil bilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, 2018 yılı Nisan ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’na (EK-Ç) başvuru yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon onay süreci tamamlandıktan sonra, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dallarından uygulama izni alma sürecine başlanmıştır. Tüm izin ve onay süreci tamamlandıktan sonra, bireysel görüşmeler hakkında öğretmen adaylarına bilgi vermek için, ilgili öğretim elemanları ile iletişime geçilerek uygun olan gün ve saate göre toplantı takvimi oluşturulmuştur. Her üniversitede araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bilgilendirme toplantılarının ardından, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarıyla iletişime geçilerek, uygun oldukları zaman diliminde bireysel görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının okul dışındaki serbest zamanlarında yapılan görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 4 haftada tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın temel veri toplama aracı, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlik algıları ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış çok kültürlü eğitim görüşme formudur (ÇKEGF). ÇKEGF, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen ilke ve aşamalar dâhilinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle araştırma problemleri doğrultusunda çok kültürlü eğitim kavramı, boyutları, bileşenleri ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çok kültürlü eğitim araştırmaları odağında alan yazın taraması yapılarak; taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme soruları, tez danışmanı ile araştırma problemleri odağında gözden geçirilerek yarı yapılandırılmış taslak görüşme formuna dönüştürülmüştür. Sonrasında, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi; Florida Gulf Coast Üniversitesi'nde Eğitim Programları Öğretim ve Kültür anabilim dalında görev yapan ve aynı zamanda çok kültürlü eğitim alanında uzmanlığa sahip bir öğretim üyesi, Yakın Doğu Üniversitesi ve İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde görev yapan iki İngiliz dili eğitimi öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, bazı sorularda kullanılan kelimeler daha açık ve anlaşılır olması için değiştirilmiş; bazı alt sorular veya sondalar eklenmiştir. Taslak görüşme formunda uzman görüşleri sonrasında yapılan değişikliklere ilişkin örnekler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Taslak Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler

Uzman görüşü öncesinde	Uzman görüşü sonrasında
Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin özellikleri neler olabilir?	Çok kültürlü eğitim hakkında bilgi, anlayış, beceri ve deneyime sahip bir İngilizce öğretmenin özellikleri neler olabilir?
İngilizce öğrenme-öğretmen sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilere sahip olmak mutlaka gerekli/önemli midir? Nedenleriyle açıklar mısınız?	İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Taslak görüşme formu, bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından dil ve anlatım açısından incelendikten sonra, çalışma grubunun özelliklerini taşıyan iki son sınıf İngilizce öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonrasında, bir soruda ifade değişikliği yapılmış; bir soruya ise sonda eklenmiştir.

Pilot görüşme sonrasında taslak görüşme formunda yapılan değişikliklere ilişkin örnekler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Pilot Görüşme Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler

Pilot görüşme öncesinde	Pilot görüşme sonrasında
Sizce çok kültürlü eğitim "Alan Dersleri" içinde MUTLAKA yer almalı mıydı? Nedenleriyle açıklar mısınız?	İngilizce öğretmenliği lisans programında aldığınız Alan Bilgisi Derslerinizi genel olarak düşündüğünüzde, Çok Kültürlü Eğitime ilişkin yeterlik (bilgi, beceri, farkındalık, vb.) kazanmanızda bu derslerin ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin özellikleri neler olabilir?	Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip olan bir İngilizce öğretmenin özellikleri nelerdir? Sonda: Mesleki, Kişisel, vb. özellikler açısından

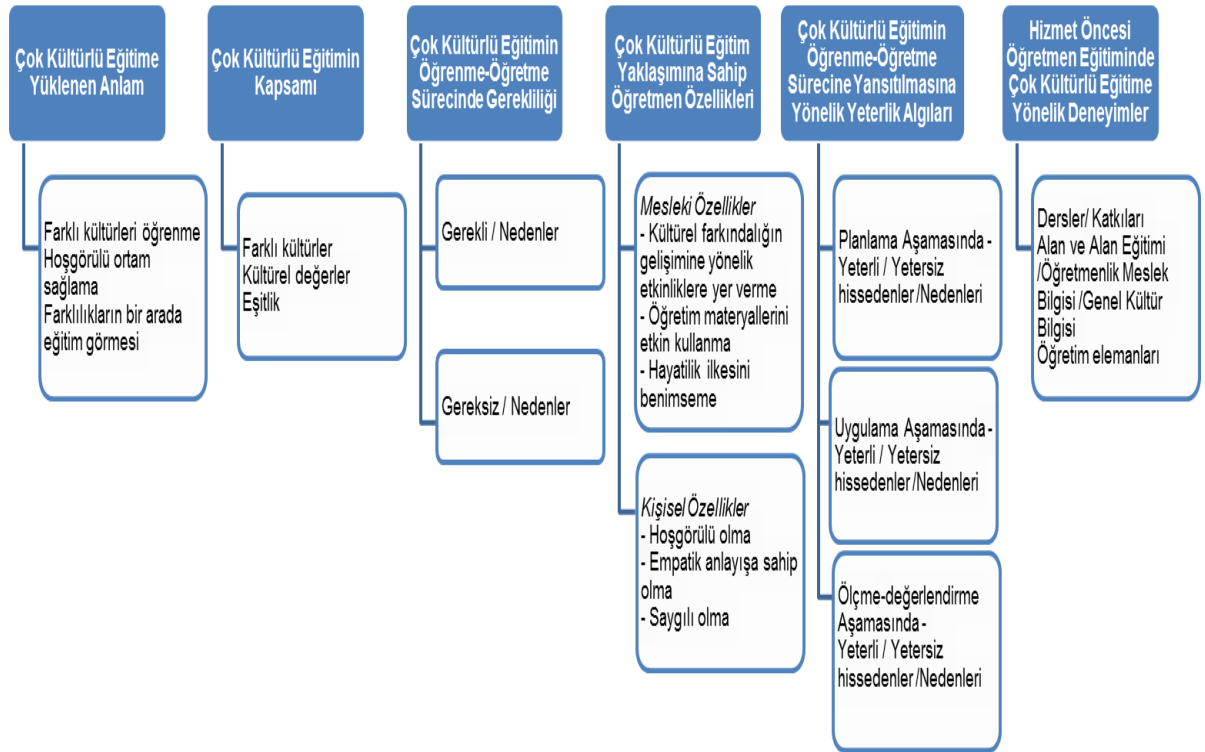
Pilot uygulama sonrasında oluşturulan nihai görüşme formu (EK-A) iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmen adaylarının demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, vb.) ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili görüşleri, çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algıları ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerine odaklanan toplam 11 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Olgubilim deseninde yürütülen bu araştırmada, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin birbirleriyle benzerlik oluşturan veya ilişkili olduğu tespit edilen belirli kavramların ve temaların bir araya getirilerek incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi süreci, (1) ham verilerin hazırlanması (2) verilerin kodlanması; (3) temalaştırma; (4) kodların ve temaların düzenlenmesi; (5) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere beş aşamada yürütülmüştür (Richard, Killian, Graber ve Kern, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri analizinin ilk aşamasında, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen ses kayıtlarının Microsoft Word programıyla metne dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu süreçte gizlilik esassından uygun olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları için ÖAE1 (ÖA: Öğretmen Adayı, E: Erkek, Görüşme No:1) ve ÖAK2 (K: Kadın)

kullanılarak rumuzlar verilmiştir. Ham verilerin analiz sürecine hazırlanmasının ardından, ikinci aşamaya geçilmeden tüm görüşme metinleri satır satır okunarak kontrol edilmiştir. İkinci aşama olan verilerin kodlanmasında, verilerin anlamlı bir şekilde sınıflandırılması ve bu sınıflandırmada her bir bölümün ya da kategorinin kavramsal olarak ne ifade ettiğinin tespiti yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde vurgulanan kelime ve ifadeler, araştırma soruları çerçevesinde analiz öncesinde hazırlanan ön kod listesine göre kodlanması ve gereken durumlarda bu ön kod listesinin güncellenmesine olanak sağlayan genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türü kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sorularına göre belirlenen ön kod/tema listesine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Ön kod/tema listesi

Üçüncü aşamada, tüm bireysel görüşme dokümanlarının kodlanması tamamlandıktan sonra, elde edilen kod listesi araştırma problemleri çerçevesinde gözden geçirilerek; anlam bütünlüğü oluşturan kodların temalaştırılması sağlanmıştır. Dördüncü aşamada, elde edilen tüm kodlar ve ilgili temaların araştırma problemleriyle uyumluluğu yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Nihai kod ve tema listesi EK-B'de sunulmuştur. Veri analizinin son aşamasında elde edilen bulgular, ayrıntılı tanımlamalarla yorumlanarak sunulmuştur. Bu aşamada, araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının görüşlerini aynen yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analiz sürecine ilişkin örnek kodlama Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Veri Analizi Örneği

Görüşme Sorusu	
"Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip olan bir İngilizce öğretmenin özellikleri nelerdir?"	
ÖEA14- Görüşme alıntısı	Tema/Kod
"Daha çok materyale yer verir mesela. Kitaplardan daha fazla ayrı kalır gibi geliyor. Kitaplar genelde zaten böyle şeyleri desteklemiyor. MEB kitaplarının da desteklemediğini biliyorum. O yüzden daha fazla görsel materyaller hazırlar. Daha fazla duyuşsal materyaller hazırlar..."	Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip İngilizce öğretmenin özellikleri/ Çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleme
ÖAK5- Görüşme alıntısı	Tema/Kod
"...Öğrencilerin birbirlerini gördüğü, rahatça iletişime geçecekleri, fikirlere saygılı, hoşgörülü, sadece fikir beyan etmekten bile korkan öğrenciler var. Daha pozitif, arkadaşça, öğretmen- öğrenci ilişkisinin altını çizmeden sanki orada bir çalışma yapıyormuş atmosferiyle yapılmalı."	Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip İngilizce öğretmenin özellikleri/ Mesleki özellikleri/Empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlama
ÖAK9- Görüşme alıntısı	Tema/Kod
"...Daha hoşgörülü, anlayışlı öğretmen modeli daha uygun olur..."	Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip İngilizce öğretmenin özellikleri/ Kişisel özellikleri/ hoşgörülü olma

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, bilimsel bir araştırmanın yansızlığının, inandırıcılığının ve niteliğinin belirlenmesinde en kritik unsurlar arasındadır (Daymon ve Holloway, 2003). Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülen bu araştırma da geçerlik ve güvenirlik nitel araştırmanın doğasına uygun olarak inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) temelinde yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmada, mevcut ve aktarılan durum arasındaki uyumun ortaya konulmasına odaklanan (Merriam, 2013) inandırıcılığın sağlanması amacıyla, uzman görüşü, veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve katılımcı teyidi kullanılmıştır (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uzman görüşüne yönelik olarak, görüşme ve ders içerikleri analiz formunun geliştirilmesi ile görüşme verilerinin kod/temalarının oluşturulmasında Eğitim Programları ve Öğretim ile İngiliz Dili Eğitiminde görev yapan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Nitel veri teyidinin sağlanması amacıyla görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı teyidine ilişkin olarak, ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen

görüşmeler, metne dönüştürüldükten sonra öğretmen adayları ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek; görüşme kaydının yazılı metne aktarılmış halini incelemeleri sonrasında, yazılı metinlerin doğruluğuna ilişkin onaylar alındı.

Aktarılabirlik Merriam'a (2013) göre, çalışma bulgularının farklı koşul ve durumlarda da geçerliğinin artırılmasına yönelik olarak yürütülür. Bu araştırma aktarılabirliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı (Başkale, 2016) yollarına başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların genellenmesi gayesinden çok, araştırmanın yürütüldüğü bağlam, durum ve bireylere özgü durumların derinlemesine incelenmesi amacı güdülür (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı yürütülen bu araştırmada, kuramsal temeller ve araştırma problemleri çerçevesinde şekillendirilen araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreci hakkında detaylı açıklamalar sunulmuştur. Buna ek olarak, araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur ve çalışma grubunun özellikleri detaylı olarak sunulmuştur.

Tutarlık, farklı araştırmacılar tarafından benzer koşul ve durumlarda yürütülecek çalışmalarda benzer bulguların elde edilmesine odaklanır ve alan yazın taraması, araştırma sürecinin ayrıntılı olarak tanımlanması ve farklı araştırmacıların çalışmanın süreç ve sonuçlarını incelemesi gibi yollarla sağlanabilir (Başkale, 2016). Bu bağlamda çalışmada, elde edilen bulguların alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılması, araştırma sürecine ilişkin olarak yürütülen sürecin her aşamasının detaylandırılması ve veri analizi sürecinde tüm görüşme dökümlerinin hem araştırmacı hem de danışmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek elde edilen kod/temaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Teyit edilebilirlik, araştırmada elde edilen bulguların gerçekle uyumlu olarak, ön yargılardan arınık olmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, veri toplama aşamasında elde edilen verilerin orijinaleri (ses kayıtları, görüşme dökümleri, vb.) ve analiz aşamasındaki işlemler araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Buna ek olarak; tez danışmanı ve çok kültürlü eğitim alanında uzmanlığa sahip bir öğretim üyesi tarafından veri toplama araçları, görüşme metinleri, pilot çalışma bulguları ve nihai veri analizi sonuçlarına yönelik yapılan detaylı incelemeler de araştırmanın tutarlığına katkı sağlamıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı yarı yapılandırılmış gürüşme formunda belirlenen soruları sorma gürrevini üstlenmiştir. Bu durum araştırmacıya yalnızca bilgi toplama rolünü yüklemektedir (Glesne, 2015). Nitel araştırmacı alanda zaman harcayan, öğretmen adaylarıyla doğrudan gürüşmeler yapan ve edindiği deneyimlerden kazandığı bakış açısını veri analiz sürecinde kullanan kişidir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Dolayısıyla, araştırmacı verilerin toplanma sırasında gürüşmeciyile birlikte yer almaktadır ve bütün gürüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar uygulama öncesi uzman gürüşü alınarak ve pilot uygulama yapılarak elde edilmiştir. Ancak, bazı nitel araştırmalarda araştırmacının rolü yalnızca konuya ilişkin bilgi toplayan ve bu bilgiyi analiz eden kişi olmaktan uzaklaşabilir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Daha açık bir ifadeyle, araştırmacı, çalışmayı etkileyebilen yetersizliklere ve ön yargılara sahip olabilir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu nedenle bu araştırmada, araştırmacının İngilizce öğretmenliği bölümünde okuması ve İngilizce öğretmenliği deneyimleri araştırma konusunun belirlenmesinde araştırmacıya fikir vermiş ancak araştırmacı geçmiş öğrencilik ve öğretmenlik deneyimlerinin sonucunda edindiği ön yargı ve varsayımları araştırmaya dahil etmekten kaçınmıştır. Ayrıca, araştırmacı gürüşme sırasında öğretmen adaylarının gürüşlerini ve davranışlarını etkileyebilecek herhangi bir müdahale ve yorumdan özenle kaçınmıştır. Araştırmacının İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olması nedeniyle, İngilizce öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış gürüşme sorunlarında ifade edilen dersleri almış olması, öğretmen adayları ile empati kurmasını sağlamış ve gürüşme esnasında öğretmen adaylarıyla iletişimi kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda, araştırmacı katılımcılara yönelttiği sorularda açık ve net olmaya çalışmış, anlam karmaşasına yol açabilecek durumlardan kaçınmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan gürüşlerin bölünmemesi ve daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına öğretmen adaylarının belirlediği uygun saatlerde yapılmasına özen gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlediği zaman dilimlerinde yapılan gürüşmeler, dikkat dağınıklığına imkan vermeyecek ortamlar göz önüne alınarak seçilmiştir. Araştırmacının öğrencilik ve öğretmenlik deneyimleri ise, araştırmaya ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde araştırmacıya katkı sağlamıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın odağındaki temel problemler ve bu problemlere ilişkin olarak oluşturulmuş alt problemlere göre elde edilen araştırma bulgularına ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesine odaklanan ilk problemine ilişkin bulgular, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayına ÇKEGF’nda a) çok kültürlü eğitime yüklenen anlam ve b) çok kültürlü eğitimin kapsamı ile ilgili yöneltilen sorulara ilişkin olarak yürütülen içerik analizi sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi, “farklılıklar temelli”; “kültürel farkındalığı geliştiren” ve “evrensel değerler temelli” eğitim süreci temaları odağında anlamlandırdıkları görülmektedir. Şekil 6’da İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 6. Çok kültürlü eğitime yüklenen anlamlara ilişkin bulgular

Çok kültürlü eğitimi “*farklılıklar temelli eğitim süreci*” olarak tanımlayan öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE1, ÖAE2, ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK6, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK29, ÖAK30) özellikle kültürel farklılıklar ve bu çerçevede etnik köken, dil, din, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi farklılıkları da vurgulamışlardır. Çok kültürlü eğitimi kültürel farklılıklar temelinde yürütülen bir eğitim süreci olarak tanımlayan ÖAE2 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Farklı kültürlere mensup insanların bir arada eğitim gördüğü sistem aklıma geliyor.” Benzer şekilde, ÖAE21 yalnızca baskın kültür özelliklerini dikkate almayarak “Eğitim öğretim programında, curriculum ve diğer yaklaşımları belirlerken dikkate alınan normların sadece tek bir dominant grup değil aynı zamanda başka türlerin, başka kültürlerden gelen öğrencilerin de dikkate alındığı bir eğitim olarak tanımlarım.” şeklinde çok kültürlü eğitimi tanımlamıştır. Çok kültürlü eğitim tanımında etnik köken, din ve kültürel çeşitliliğe dikkat çeken ÖAK17 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Sınıfımda birden fazla geçmişe sahip öğrenci vardır. Türkiye şartlarında söylersem mesela bir kısmı Kürt’tür, alevidir. Türkiye’de dini çeşitlilik fazla olduğu için böyle söylüyorum. Şimdiden sonra Suriyeli insanlarda var. Bunlara baktığın zaman çok farklı kültürlerden geliyorlar, çok farklı geçmiş hayatları var. Böyle bir sınıf geliyor aklıma.

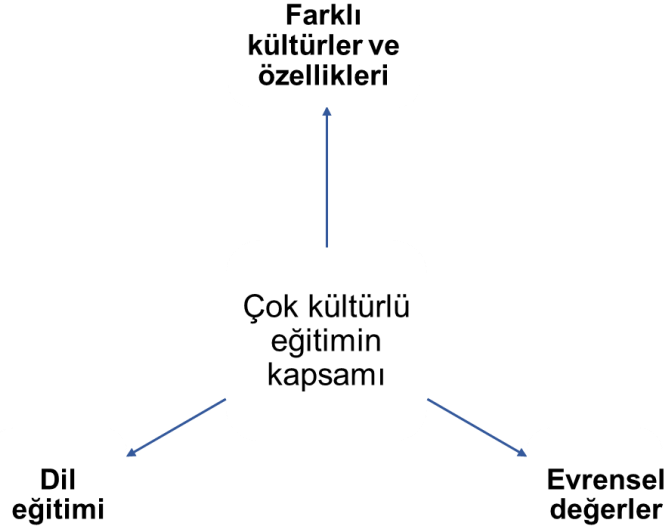
Diğer bir öğretmen adayı ÖAK7 çok kültürlü eğitimi “Dil, din, cinsiyet ayrımı olmadan yapılan verilen eğitim.” olarak tanımlarken; ÖAK8 benzer durumlardan yola çıkarak “Kültür olarak değişiklik farklılık, sınıf içinde farklı öğrenciler, bireyler olabilir ya da kültürel olarak baktığımızda ekonomik düzeyden de olabilir yani farklı alanlardan farklı kültürlerden ekonomik düzeylerden insanların bir arada olması” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin olarak yürütülen içerik analizinden elde edilen diğer bir tema olan “*kültürel farkındalığı geliştiren eğitim süreci*” ÖAE11, ÖAE13, ÖAE14, ÖAK10, ÖAK16, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE24, ÖAE25 tarafından vurgulanmıştır. Bu tema kapsamında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin ön plana çıkardığı özellikler; kültürel çeşitliliğin farkında olma, farklı kültürlerle iletişim, baskın kültürün yanı sıra azınlık kültürlerin de varlığını kabul etme gibi niteliklere sahip olan bir eğitim sürecidir. “Kültürel farkındalığı geliştiren” bir süreç olarak çok kültürlü

eğitimi tanımlayan ęđretmen adaylarından AE13 görüşlerini Öyle açıklamıştır: “Mfredatin, eğitim sisteminin, hatta ders kitaplarının içinde farklı kültürlere, farklı dillere mümkün olduğunca yer verildiği, dünya vatandaşı olma fikrinin desteklendiği bir ortam.” AK16’ya göre çok kültürlü eğitim “...Kendinden başka insanların da yaşadığını görmek yani bir kitabı atığında genelde diğer ülkelerdeki diğer toplumlardaki geleneklerin diğer kültürlerin de aynı Şekilde kitaba yansıtıldığı, farklı hayatların da olduğunu gösteren materyaller falan bunların da kullanıldığı bir eğitim Şekli.” olarak tanımlamıştır. Diğer bir ęđretmen adayı AE14 ise, görüşlerini Öyle açıklamıştır: “Sadece kendi bulunduğu ülkenin kültürüne değil, başka ülkelerin kültürüne de en azından diğer kültürlerin olduğunu da bilen, saygısı olan, bazen de o kültürü benimseyip uygulayan diyebilirim. Eğitim deyince de diğer kültürlerin varlığını ęđretmek ocuklara...”

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce ęđretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin yükledikleri anlamlara yönelik olarak yapılan içerik analizden elde edilen diğer bir tema olan “*evrensel değerler temelli eğitim süreci*” olarak çok kültürlü eğitim AE3, AE4, AK18 ve AK30 tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda ęđretmen adaylarının tanımlarındaki ortak nokta sevgi, saygı, hoşgörü gibi evrensel değerlerin dikkate alındığı bir eğitim sürecidir. Öğretmen adaylarından AE4 “Farklı kültürlerden gelen ęđrencilerin, bir arada, eşit fırsatlarda eğitim görmesi.” Şeklinde çok kültürlü eğitimi tanımlamıştır. Benzer noktalara değinen bir diğer ęđretmen adayı AK30 “...Farklı kültürdeki, farklı dildeki, dindeki ve etnik yapıdaki ęđrencilerin bir arada hoşgörü içerisinde, sevgi ve saygı içerisinde eğitim görmeleri demektedir.” Şeklinde tanım yapmıştır. Diğer bir ęđretmen adayı AK18 ise “Farklı arka planlardan gelen insanların aynı ortamda olduğu, birbirini anlamaya çalıştığı ve anlamayı başarabildiği, herkesin birbirine saygılı olduğu, kabul etmedikleri Şeyleri de tartışabildikleri, daha açık fikirli olunan bir eğitim ortamı.” olarak çok kültürlü eğitimi tanımlamıştır.

Araştırmanın birinci temel problemi çerçevesinde çok kültürlü eğitime yüklenen anlamlara ek olarak incelenen bir diğer alt problem İngilizce ęđretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin kapsamı hakkındaki görüşleridir. Elde edilen bulgularda ęđretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi, “farklı kültürler ve özellikleri”; “dil eğitimi” ve “evrensel değerler” odağında ele aldıkları görülmüştür. Şekil 7’de İngilizce ęđretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.



Şekil 7.Çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin bulgular

Çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin olarak en fazla vurgulanan tema, “*farklı kültürler ve bu kültürlere ait özelliklerdir.*” Bu tema çerçevesinde öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE1, ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE24, ÖAK26, ÖAK28) çok kültürlü eğitimi, toplumların sahip olduğu gelenekler, görenekler, etnik yapı, yaşam tarzı, gibi kültürel yapıdaki farklılıklar kapsamında ele almışlardır. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖAK16, farklı kültürlerin çok kültürlü eğitimin kapsamında yer aldığını “Farklı kültürlerin ki bu sadece dünyayı değil Türkiye’de de birçok farklı kültür var. Gelenek görenekleri olabilir aynı şekilde yemek kültürleri, yaşam tarzlarını kapsayan her şey çok kültürlü. Müzik bile olabilir...” şeklinde belirtmiştir. Çok kültürlü eğitimin farklılıkları kapsadığını ifade eden öğretmen adayı ÖAE1 “Farklı ırkları, düşünce biçimleri ve farklı yaşam biçimleri diyebilirim.” şeklinde farklılıklara vurgu yapmıştır. Bu yönde görüş bildiren bir diğer öğretmen adayı ÖAE15, “Diğer kültürleri kapsar. Özele indirirsek onların bizim kültürümüzle karşılaştırmasını düşünebiliriz. Hangi yapıdalar, nasıl özellikleri var, gelenek görenekleri neler bunları düşünebiliriz ya da bunları barındırırız.” şeklinde ifade etmiştir. Kültürlerarası etkileşime vurgu yaparak çok kültürlü eğitimin kapsamını tanımlayan ÖAE11 ise “Kişisel arası iletişim becerilerini, kültürler arası becerileri, kültürel beceri de aslında çok geniş. Onların mutfağı önemli, dili önemli, siyasi durumları bile önemli” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde, ÖAE24 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Bence her sınıf çok kültürlülük gösterir çünkü ailelerin kültürü de farklıdır. Bu şekilde de

öğrencilerde kendi kültürlerini sınıfa getirirler o yüzden farklı milletlerden olmasına gerek yok.”

Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları (ÖAK7, ÖAK10, ÖAE14, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAE25, ÖAK27, ÖAK29) çok kültürlü eğitimi, “*dil eğitimi*” kapsamında ele almışlardır. Bu tema çerçevesinde öğretmen adayları, dilin temel iletişim aracı olmasına ve kültürün aktarılmasında da dilin işlevine vurgu yapmışlardır. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖAE10 “Dili kapsar çünkü dil, kültürün yayılması için en önemli araçtır.” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖAK7 ise benzer doğrultuda “Dil eğitimi kapsar çünkü eğer bir ortam çok kültürlüyse ortak bir şey olması gerekiyor o nedenle aklıma gelen dil.” açıklamasını yapmıştır. Bir diğer öğretmen adayı, ÖAE23 “Dil eğitimi kapsar.” şeklinde ifade etmiştir. Çok kültürlü eğitimi, dil eğitimi kapsamında ele alan başka bir öğretmen adayı ÖAE14, “Dil öğretimini kapsar bence. Daha fazla kültürle alakalı dersler olabilir, hikayeler, yemek, müzik mesela.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde, ÖAE21 “Yabancı dil öğrenmek de bence çok kültürlü eğitime giriyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Dil eğitiminin çok kültürlü eğitimin içinde yer aldığını düşünen öğretmen adaylarından ÖAE25 “Bence dil eğitimi kapsar. Ortak bir dil içinde iletişime geçmek gerekir farklı kültürlerden olsak bile.” olarak görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, ÖAK26 “Bir kere yabancı dil eğitimi kapsamak zorunda” ve ÖAK28 “Ortak bir dil mesela İngilizce” şeklindeki görüşleriyle dil eğitimi, çok kültürlü eğitimle ilişkilendirmişlerdir.

Çok kültürlü eğitimin kapsamında saygı ve hoşgörü gibi “*evrensel değerlerin*” yer aldığını ifade eden çok az öğretmen adayı (ÖAE2, ÖAE13, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK30) bulunmaktadır. Bu öğretmen adayından biri olan ÖAE13 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Kendi ülkemizde farklı kültürlerin, farklı dillerin, farklı inançların olduğunu, bu insanların yadırganmaması gerektiğini öğretmek. Aynı şekilde hem batının hem doğunun birçok kötü ve iyi yönün de olduğunu gösterme, kötü yönünü derken bazı hocalar vardır sadece doğu kültürünü benimser, bazı inançlara göre hareket eder. Bazıları vardır batı kültürünü çok fazla yüceltir. Bunların eşitliğini sağlamak, öğrencilerin ön yargısız olmasını sağlamak vesaire.

Çok kültürlü eğitim kapsamında evrensel değerlere vurgu yapan ÖAK18 görüşlerini “...Hem ben onları hoş görmeliyim hem de onlar beni hoş görmeli.” olarak

ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, çok kültürlü eğitimin kapsamına yönelik olarak ÖAK19 “Hoşgörülü olmayı kapsar...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Evrensel değerler doğrultusunda saygıya vurgu yapan ÖAK30 “Kesinlikle herkese saygılı olabilmeyi kapsıyor. Öğrencilere kimlikleri ne olursa olsun birbirine anlayış göstermek zorunda böyle bir ortamda.” şeklinde görüş bildirmiştir. Saygıya değinen bir diğer öğretmen adayı ÖAE2 “...Saygıyı kapsıyor.” şeklinde çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin olarak evrensel değerleri vurgulamıştır.

Araştırmanın ilk temel problemine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, son sınıf İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü eğitime “farklılık temelli eğitim süreci”, “kültürel farkındalığı geliştiren eğitim süreci” ve “evrensel değerler temelli eğitim süreci” olarak anlam yüklemişlerdir. Çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin olarak en fazla vurgu “farklılık temelli eğitim süreci” temasına yapılırken; “evrensel değerler temelli eğitim süreci” en az vurgulanan temadır.

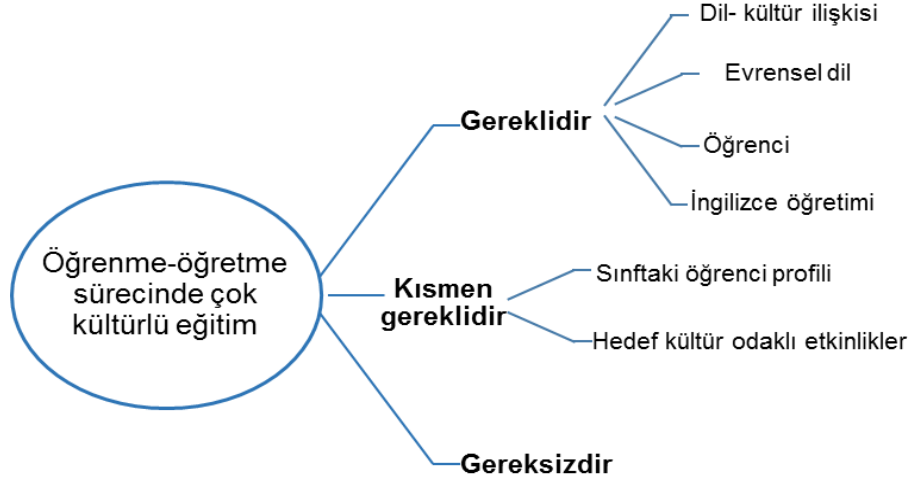
Çok kültürlü eğitimin kapsamına yönelik elde edilen bulgularda ise, “farklı kültürler ve özellikleri”, “dil eğitimi” ve “evrensel değerler” öğretmen adayları tarafından vurgulanan temalardır. Bu temalar çerçevesinde en fazla vurgulanan “farklı kültürler ve özellikleri” teması iken; en az vurgulanan “evrensel değerler” temasıdır.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesine odaklanan ikinci problemine ilişkin bulgular, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayına ÇKEGF’nde a) İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliği ve b) çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip öğretmen özellikleri ile ilgili yöneltilen sorulara ilişkin olarak yürütülen içerik analizi sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci temel problemi çerçevesinde İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak yürütülen içerik analizinden elde edilen bulgulara göre, ÖAE1, ÖAE2, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK18, ÖAE21, ÖAK19, ÖAK20, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK29, ÖAK26, ÖAK30 “dil-kültürü ilişkisi”, “İngilizcenin evrensel bir dil olması”, “öğrenci” ve “İngilizce öğretimi” açısından mutlaka gerekli

olduğunu, ÖAE4, ÖAK17, ÖAE22, ÖAE24, ÖAE25 “sınıftaki öğrenci profili” ve “hedef kültür odaklı etkinliklere” göre değişkenlik göstereceğini ifade ederek kısmen gerekli olduğunu; ÖAE23 ise gerekli olmadığını belirtmiştir. Şekil 8’de çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 8. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ilişkin bulgular

Elde edilen bulgulara göre, çok kültürlü eğitimin İngilizce öğretiminde gerekli olduğunu ifade eden öğretmen adayları, bu gerekliliği “dil ve kültür ilişkisi”, “öğrenci”, “İngilizce öğretimi” ve “İngilizcenin bir dil evrensel olması” açısından ele alarak açıklamışlardır.

Çok kültürlü eğitimin gerekliliğini “*dil ve kültür ilişkisi*” açısından ele alan öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE2, ÖAE3, ÖAE14, ÖAK19, ÖAK20, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK29) dil ve kültürün birbirinin tamamlayıcısı olduğu, dil öğretiminin kültür ediniminden bağımsız olarak gerçekleştirilemeyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin gerekliliğini dil ve kültür ilişkisi açısından ele alan ÖAE14 “Mesela, Christmas ile ilgili bir konu. Christmas’ı bilmeden ona ait terimleri öğretemezsin. Noel’in ne olduğunu bilmezse çocuk, anlamazsa ya da ona saygı göstermezse hani ona bağlı terimleri bilemez. O yüzden bence öğretilmeli. Gerekliliğine inanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE3 “Gerekli yani dil ile kültür arasında çok sıkı bir bağ var...Bir dili öğrenen o kültürü de öğrenmek zorundadır çünkü dili tam olarak anlayamaz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAK19 “Bence olması gerekiyor. Zaten İngilizce de bizim

için farklı bir kültür olduğu için, her türlü çok kültürlü oluyor.” olarak ifade etmiştir. Çok kültürlü eğitimin gerekliliğini “dil ve kültür ilişkisi” açısından ele alan bir diğer öğretmen adayı ÖAK20 “Kesinlikle gerekli çünkü sadece bir dili öğrenmek iletişim kurabilmek değil dil ötesi dediğimiz meta linguistikin içine de giriyor kültürü öğrenmek. Sonuçta bir şeyden bahsettiğimizde o insanın onu anlayabilmesi ve karşılığını verebilmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAK27 “Evet. Çünkü öğrenciye dili anlatırken kültürü de öğretiyorsun. En basitinden atasözlerini öğretirken bile o dilin kültürünü de öğretiyorsun. Kültürü ayrı koyamazsın.” şeklinde dil ve kültürün ayrılmaz bir yapıda olduğunu vurgulayarak çok kültürlü eğitimin gerekliliğini açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK28 “Bence bir dil öğretilirken aynı zamanda kültürü de öğretilmeli...” şeklinde çok kültürlü eğitim gerekliliğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAK29 ise “Faydalı olabilir bence. Dil zaten kültürle alakalı bir şey olduğu için...” olarak ifade etmiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde gerekliliğini “öğrenci” açısından ele alan bazı öğretmen adayları (ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12 ÖAE13, ÖAK16) öğrencilerin evrensel değerlere sahip bir dünya vatandaşı olarak yetiştirilmesinde çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ÖAE13 görüşlerini şöyle açıklamıştır: “...Mesela ben kendimi İngilizce konuşurken farklı bir karakter gibi hissediyorum. Yani daha açık görüşlüyüm, daha ön yargısızım. Kendimi daha relax hissediyorum falan. Dil öğreniminde öğrencilere de bunu kazandırmak için, öğrencileri global citizen yapmak için en önemli şey bu...” Başka kültürlere saygılı, açık görüşlü bir insan olma noktasında çok kültürlü eğitimle öğrencilere sağlanan katkıdan bahseden öğretmen adayı ÖAK16 “...Farklı insanlar olduğu ve onlarla iletişimin temelinin İngilizceye dayandığını bilmesi ve açık görüşlü olması gerekiyor. O niye öyle, niye böylenin yerine başka insanlara saygı duymayı da çok kültürlü eğitim sayesinde öğrencilere verebiliyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖAE1, ÖAE15, ÖAK6, ÖAK18, ÖAK10 ise, “İngilizce öğretimi” açısından öğretimin zenginleştirilmesi amacıyla çok kültürlü eğitimin İngilizce öğretiminde gerekliliğine ilişkin görüşlerini bildirmiştir. İngilizce öğretimi açısından çok kültürlü eğitimin gerekliliğini, ÖAK6 kendi deneyimlerinden yola çıkarak aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Özellikle bizim alanımızda adı üzerinde İngiliz Dili Eğitim ve öğrenciler gerçekten yabancı şarkılar olsun, filmler olsun ilgililer. Mesela, stajda bir çocuk

bana Game of Thrones izliyorum dedi. Sessiz, arkada oturan bir çocuktü. Ben onun ilgisini çekmek için Game of Thrones karakterlerini kullandım.

Diğer bir öğretmen adayı ÖAE1 “Bizim bölümümüz çok kültürlü yaşam biçimlerini kapsıyor. Bir İngilizce öğretmeni farklı kültürleri, farklı yaşam biçimlerini bilmeli. Bu nedenle, materyaller ya da kitaplar bu doğrultuda olmalı, farklı yaşam biçimlerine yer vermeli.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE15 “...Dil öğrenmede ileriye götürebiliriz. Mesela başka bir kültürde aile, toplum yapıları, çalışma şekilleri bunları öğrenerek kendimizi başka toplumlara yakın hissedebiliriz. İçedönük değil de dışadönük olup kendimizi başka toplumlara açabiliriz ve bence dil öğrenimi konusunda daha iyi olabilir.” olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖAK18 aşağıdaki şekilde görüşlerini ifade etmiştir:

Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum...Derse olan ilgiyi artırıyor, dersi ders olmaktan çıkarıyor. Çok katı bilgiler vermektense hayatın içinden örnekler verebiliyorsunuz çok kültürlü eğitim olduğunda. Mesela Kürt öğrenciyle Türk öğrenci bir arada olduğunda herkes kendinden bir şeyler veriyor. Ortada daha interaktif bir eğitim ortamı oluşuyor.

Diğer bir taraftan “*İngilizcenin evrensel dil olması*” nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşünen bazı öğretmen adayları (ÖAE5, ÖAE11, ÖAE21 ÖAK26, ÖAK30) İngilizcenin dünyanın her yerinde kabul gören bir dil olması sebebiyle birden fazla kültürü içinde barındırdığına dikkat çekmektedir. İngilizcenin evrensel bir dil olması açısından çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşünen ÖAK10 görüşlerini şöyle açıklamıştır: “İngilizce artık evrensel bir dil ve ortak bir dil. Herkesin bir şekilde İngilizceyi öğrenmesi gerekiyor. Bu evrensel kültürü paylaşması için bu yüzden [çok kültürlü eğitimin] önemli bir rolü var.” olarak görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ÖAE5 ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “İngilizcenin en çok insan kültürüne sebep olan dil olduğunu düşünüyorum. Dünya üzerinde 2 milyarı geçkin insan bu dili konuşuyor.” İngilizcenin evrensel bir dil olması sebebiyle çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu ifaden ÖAE11, düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Sonuçta dünya küreselleştiği için çok kültürlü eğitim de önemli olacaktır. Yine en basitinden bir turistle konuşurken İngilizce konuşuyoruz ama belki onun ana dili İngilizce değil. Ama bizim onun kültürüne uyum sağlamamız için İngilizce belki elimizdeki araç. Çok gerekli olduğunu düşünüyorum bu sebeple küreselleşen dünyada.

Benzer şekilde, ÖAK30 ise “Tabi ki. İngilizce artık evrensel bir dil ve ortak bir dil. Herkesin bir şekilde İngilizceyi öğrenmesi gerekiyor. Bu evrensel kültürü paylaşması için bu yüzden önemli bir rolü var.”

Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları (ÖAE4, ÖAK17, ÖAE22, ÖAE24, ÖAE25) ise çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde “sınıftaki öğrenci profiline” ve “hedef kültür odaklı etkinliklere” bağlı sebeplerden dolayı *kısmen gerekli* olduğunu belirtmişlerdir. Sınıftaki öğrenci profiline göre çok kültürlü eğitim gerekliliğinin değişebileceğini ifade eden ÖAK17 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Eğer benim sınıfım da çok kültüre sahip öğrenci varsa bunun çok çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama diyelim ki batıda bir devlet okulundayım. Çocuklar batıdan yakın yerlerden geliyordur zaten. Bu yüzden tek bir kültürden oluşuyorlardır. Bu nedenle çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Ama farklı bir yerdeyimdir. Farklı öğrencilerim vardır, yurtdışındayım, Amerikan, Afrikalı öğrencim vardır. O zaman çok çok gerekli olduğunu düşünüyorum.

Sınıftaki öğrenci profiline göre, çok kültürlü eğitim gerekliliğinin değişebileceği konusunda görüş bildiren bir diğer öğretmen adayı ÖAE25 “Sınıfımda farklılıklardan yana bir sıkıntı yaşanmıyorsa ihtiyaç duymayabilirim. Sonuçta biz de öğrenim sürecinden geçtik lisede, ortaokulda hiç ihtiyacımız olmadı ama katkıları illa ki vardır, gerekli olduğu zamanlar, sınıf iletişim için.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Çok kültürlü eğitimin kısmen gerekli olduğunu düşünen bir başka öğretmen adayı ÖAE22 ise “Yüzde yüz gereklidir diyemeyiz çünkü biz lisede aynı kültürden insanlardık ama İngilizceyi öğrendik. Demek ki kesinlikle gerekli değildir ama faydaları var.” şeklinde ifade etmiştir.

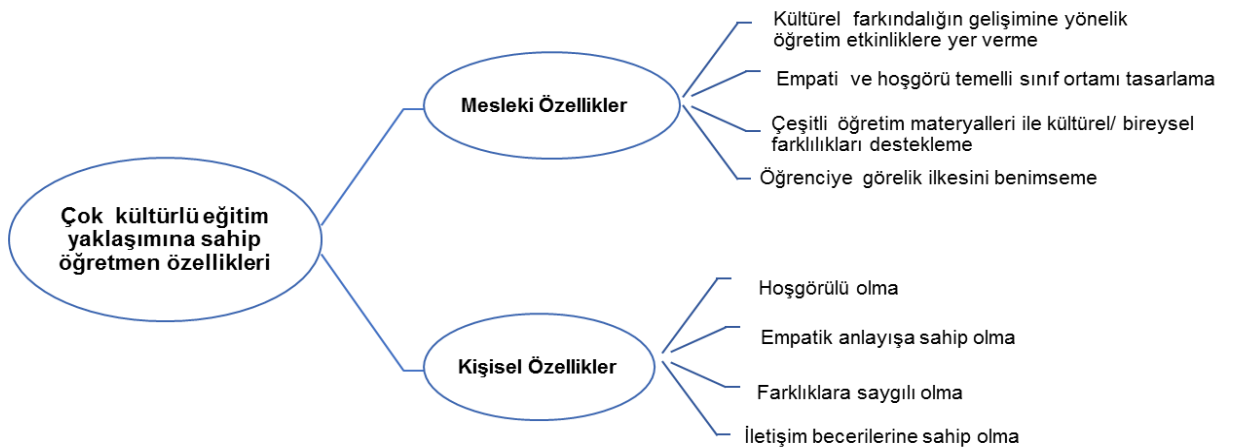
Çok kültürlü eğitime ilişkin gerekliliğin “hedef kültür odaklı etkinliklere” bağlı olarak değişeceğini vurgulayan bir öğretmen adayı ise çok kültürlü eğitimin kısmen gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu öğretmen adayı ÖAE4, görüşlerini “İngilizce öğrendiğimiz zaman bir hedef kültürü baz alıyoruz. O yüzden diğer kültürlerden ziyade hedef kültür daha önemli hale geliyor. Bence burada birleştirme olmalı. Farklılıklar daha çok hedef kültüre yönelmeli. Hedef dilin kültürü ön plana çıkıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 30 öğretmen adayından sadece biri çok kültürlü eğitimin gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu öğretmen adayı ÖAE23 kendi

deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Tek düze bir kültür üzerinden de İngilizce öğretilir mi öğretilir. Şu zamana kadar ben düz bir şekilde İngilizce öğrendim. Hiçbir şekilde çok kültürlü bir eğitim odak noktası olmadı. O yüzden gerekli de değil.”

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu çok kültürlü eğitimi, dil ve kültür ilişkisi, İngilizcenin evrensel bir dil olması, öğrenci ve İngilizce öğretimi açısından gerekli görmekte iken; sınıftaki öğrenci profiline ve hedef kültür odaklı etkinliklere bağlı sebeplerden dolayı İngilizce öğretiminde çok kültürlü eğitimin kısmen gerekli olduğunu ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. Sadece bir öğretmen adayı, çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci temel problemi çerçevesinde çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ek olarak incelenen bir diğer alt problem İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip olan bir İngilizce öğretmenin özellikleri hakkındaki görüşleridir. Bu kapsamda, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin özellikleri “mesleki özellikler” ve “kişisel özellikler” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Şekil 9’da çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 9. Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki özelliklerini “kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklere yer verme”, “empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlama”, “çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleme” ve “öğrenciye görelilik ilkesini benimseme” olarak ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, çok kültürlü eğitime sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki özellikleri arasında en fazla “kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklere yer verme” (ÖAE3, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE13, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30) özelliğini vurgulamışlardır. Kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklerine yer verme özelliği altında öğretmen adayları çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin tek bir kültürün baskın olduğu etkinlikler yerine kültürel farklılıklara yönelik öğretim uygulamalarına yer vermesinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda, öğretmen adayı ÖAE14 aşağıdaki şekilde görüşünü açıklamıştır:

...Mesela Moğol müziği dinletiyor o müzikle Moğol dilini öğretiyor. Aynı şekilde İngilizce müzik dinletiyor İngilizce öğretiyor bir yandan. Nasıl giyinirler? Neden böyle giyinirler?, Bayraklarının anlamı nedir? Vesaire...Kendi kültürlerinin farkında olmalarını sağlıyor, aynı zamanda başka kültürlerinde kendileri gibi olduğunu gösteriyor.

Benzer şekilde, ÖAK16 görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

...Bizim kültürümüzde de çok ilginç gelenek görenekler var, onların kültüründe de çok ilginç gelenek görenekler var. Biz çok ilginç yemekler yiyoruz onlar da çok ilginç yemekler yiyor. Biz bambaşka giyiniyoruz, onlar bambaşka giyiniyor. Yani bütün bunları öğrenciye öncelikle vermemiz lazım çünkü o kültürü anlayabilmem için o kültürün atasözlerini, deyimlerini kafamda bir şekilde mantıklı bulabilmem için onların kültürüne birazcık hakim olman gerekiyor. Bu tarz şeylere yer vermeli ki dilin de özelliklerine anlayabilsin...

Bir başka öğretmen adayı ÖAK28 “Birden fazla çok kültürü derse katar bence. Mesela normalde İngilizce öğrendiğinde insanlar sadece İngiliz kültürüne odaklanıyor...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAE24’ün kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklerine yer verme özelliği hakkındaki görüşü aşağıdaki şekildedir:

Mesela diyelim ki geleneksel bayramlar konusu geldi. Burada öğretmen sadece Amerikan kültürüne değil de Hint kültürüne de bakabilir. İngilizcenin etkilediği mesela...Yeni Zelanda'daki bayramlara bakabilir veya sadece İngilizce açısından değil, başka milletlerin başka dillerin özel günlerine bakabilir ya da sınıfında farklı milletlerden öğrenci varsa onlara ait bilgiler alıp verebilir...

Bir başka öğretmen adayı ÖAE5 "...Farklı kişileri, kültürleri olaya katması gerekiyor..." olarak düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖAE22 "...Belli bir ülkenin kültürüne yer vermez. Biraz daha evrensel konularla anlatır. Bütün insanları kapsayan, bütün insanları ilgilendiren konular seçmeye çalışır çünkü belli bir kültüre indirgeyemez..." olarak görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAE15 "...Diğer kültürlerin özelliklerine yer verir. O kültürdeki insan ilişkileri olabilir. Mesela aile ilişkileri, arkadaş ilişkileri, çalışma şekilleri, geleneksel olarak kutladıkları şeyler, beraber yaptıkları bayramlar, festivallere yer verip bunları da sınıfında işliyor olabilir..." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları (ÖAE2, ÖAK5, ÖAK7, ÖAK10, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE23) bir İngilizce öğretmenin çok kültürlü eğitime yönelik olarak sahip olması gereken mesleki özelliklerde "empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlamının" gerekli olduğunu düşünmektedirler. Empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlaması özelliği altında öğretmen adayları, çok kültürlü eğitime ilişkin olarak bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken mesleki beceriyi empati ve hoşgörü temelli, olumlu bir sınıf ortamı oluşturması ile ilişkilendirmiştir. Bir öğretmen adayı ÖAE2 "Ayrım yapmaz...Hoşgörülü yaklaşır. Ayrıştırıcı bir tutum sergilemez. Herkese eşit yaklaşılmaya çalışır. Birleştirici bir eğitim ortamı tasarlar. Ayrıştırıcı bir tutumda adil olmazsınız. Eşit bir ortam da sağlanmaz." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK7 "...Arkadaşça bir eğitim ortamı tasarlamalı. Çocuk kendini güvende hissetmeli özellikle çünkü bizim alanımızda İngilizce, çocuk bir kelimeyi dahi okumak istemiyor. Gülüneceğini düşünüyor. Öncelikle bunu kırması gerekiyor. Bu nedenle arkadaşça bir ortam olması gerekiyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, ÖAK5 çok kültürlülüğe yönelik empati ve hoşgörü geliştirmesine ilişkin olarak "...Öğrencilerin birbirlerini gördüğü, rahatça iletişime geçecekleri, fikirlere saygılı, hoşgörülü, sadece fikir beyan etmekten bile korkan öğrenciler var. Daha pozitif, arkadaşça, öğretmen-öğrenci ilişkisinin altını çizmeden sanki orada bir çalışma yapıyormuş atmosferiyle yapılmalı." şeklinde açıklama

yapmıştır. Benzer şekilde ÖAK19 “...Hoşgörülü bir öğrenme ortamı tasarlar...” olarak düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK20 ise öğretmenin farklılıklara saygılı bir öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin olarak şunları belirtmiştir:

...Hiçbir kültüre karşı aşağılayıcı, rencide edici veya saldırgan söylemlerden uzak durmaları gerekir. Şu millet şöyledir, ben şu ülkeyi hiç sevmem tarzı cümlelerin kullanılmaması gerekir diye düşünüyorum. Herkesin rahat edebileceği bir öğretim ortamı olmalı. Öğrenciler kendilerini oraya ait hissedebilmeli en azından ve herkesin rahat bir şekilde öğrenebileceği bir ortam hazırlanmalı.

Benzer şekilde, ÖAE23 “...Katı olmaz. Bir şeyi öğretirken daha esnek bir öğretim ortamı tasarlar. Her kültürden insanın arka planı farklı...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları (ÖAE1, ÖAE3, ÖAK6, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK18, ÖAK26, ÖAK29) bir İngilizce öğretmenin çok kültürlü eğitime yönelik sahip olması gereken mesleki özellikleri arasında çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları desteklemeyi vurgulamışlardır. Çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleme mesleki özelliğine ilişkin olarak vurgulanan ortak nokta, farklı kültürleri tanıtıcı ve kapsayıcı öğretim materyallerinin kullanımınıdır. Çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleme mesleki özelliğine ilişkin olarak ÖAK26 “Materyalleri çok çeşitli kullanabilir. Çok fazla materyal, ilginç, çok kültürlülüğü yansıtan konular seçebilir...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖEA14 “Daha çok materyale yer verir mesela. Kitaplardan daha fazla ayrı kalır gibi geliyor. Kitaplar genelde zaten böyle şeyleri desteklemiyor. MEB kitaplarının da desteklemediğini biliyorum. O yüzden daha fazla görsel materyaller hazırlar. Daha fazla duyuşsal materyaller hazırlar...” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK18 ise “...Tek bir kaynaktan çok farklı kaynakları kullanmaya yönelebilir. İnterneti kullanabilir. Medya daha doğru olur aslında. Medya hepimizin kullandığı ve hepimizin hayatında yer alan bir şey. Orada olan bir şey gerçekten öğrencinin dikkatini çekiyor, onları çok heyecanlandırabiliyor...” olarak görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, ÖAE1 “Bana göre teknolojiye olabildiğince yararlanır. Farklı ülkelerle ilgili videolar gösterir. Mesela biz staja gidiyoruz. Öğrencilere farklı ülkelerle ilgili ya da farklı spor dallarıyla ilgili farklı bilgiler veriyoruz...” olarak görüşünü ifade etmiştir.

ÖAE4, ÖAK8, ÖAE12, ÖAE17, ÖAE21, ÖAE23 öğrenciye görelilik ilkesini benimseme mesleki özelliği altında, çok kültürlü eğitim anlayışına sahip bir İngilizce öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel ve sosyokültürel farklılıkları ile ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alması gerektiği vurgulanmıştır. Bir öğretmen adayı ÖAE8 “Öğrencilerin duygularına, ihtiyaçlarına, öğrenciler gerçekten neye ihtiyaç duyuyor ve kullandığı yöntem, teknikleri de herkese hitap eden şeyleri kullanmaya önem verir çünkü çocuğun bütün öğretmenlerin de dikkat ettiği gibi öğrenme stilleri çok farklıdır.” şeklinde öğrenciye görelilik ilkesini benimseme mesleki özelliğine yönelik görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAE12 “Ders planını ona [öğrenciye] göre ayarlar, materyalleri, sınıf ortamını hatta birbirlerine karşı tutumlarını bile bir şekilde sağlaması gerekiyor eğer çok farklı bir sınıfı varsa. Tek tip bir öğretim modeli izlemez. Sadece belli bir zümreye ait öğrencileri odak olarak almaz...” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE21 ise “...Didaktif bir eğitim anlayışına yer vermez. Grammar-translation method kullanmaz. Olabildiğince student interactive yapar ve kendini merkeze koymaz. Olabildiğince grubun ilgilerine dikkate alacaktır...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgularda, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir öğretmenin “*kişisel özellikleri*”, “hoşgörülü olma”, “farklılıklara saygılı olma”, “empatik anlayış” ve “iletişim becerilerine sahip olma” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ÖAK9 ve ÖAK18, bir İngilizce öğretmenin çok kültürlü eğitime yönelik sahip olması gereken kişisel özellikleri arasında “hoşgörülü olmayı” ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı ÖAK9 “...Daha hoşgörülü, anlayışlı öğretmen modeli daha uygun olur...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ÖAK18 ise “...Biraz öğretmenin de tolerans sahibi olması gerekiyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Bir İngilizce öğretmenin çok kültürlü eğitime yönelik olarak “empatik anlayışa” sahip olması gerektiğini düşünen ÖAK7 “...Empati becerisini geliştirebilir...” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Bir diğer öğretmen ÖAE23 ise, “Karşısındaki öğrencisini anlar. Nasıl bir arka planı olduğunu anlar...” olarak görüşünü bildirmiştir.

Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin “farklılıklara saygılı olması” gerektiğini düşünen bir öğretmen adayı ÖAK9 ise “Farklı kültürlerin de geleneklerine onların kültürlerindeki şeylere saygılı olması gerekir...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayı ÖAE5 ise çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin “iletişim becerilerine sahip olması” gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adayı ÖAE5 “...İyi bir iletişim sahibi kişi olması gerekiyor...İletişim becerileri kuvvetli biri olması gerekiyor...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayı, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin “*mesleki özellikleri*”, kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklerine yer verme, empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlama, çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleme, öğrenciye görelilik ilkesini benimseme olarak ele alırken; çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin “*kişisel özelliklerini*”, hoşgörülü, farklılıklara saygılı, empatik anlayışa ve iletişim becerilerine sahip olma olarak ele almışlardır.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına yönelik yeterlik algılarına odaklanan üçüncü temel problemine ilişkin bulgular, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayına ÇKEGF’nda öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin yansıtılmasına ilişkin yeterlikleri ile ilgili yöneltilen soruya ilişkin olarak yürütülen içerik analizi sonu elde edilmiştir

İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme açısından yansıtılmasında sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Tablo 6’da verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ÖAE1, ÖAE2, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAE20, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK30 çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında kendilerini planlama aşamasında, ÖAE2, ÖAE3, ÖAK6, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29 uygulama aşamasında ve ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE26, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK29 ölçme-değerlendirme aşamasında yeterli hissetmemektedir.

Tablo 6

Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasında Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında öğretmen adaylarının yeterlik algıları	
<i>Planlama aşamasında</i>	<i>Öğretmen Adayları</i>
Yeterli hissedenler	ÖAE1, ÖAE2, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAE20, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK30
Yeterli hissetmeyenler	ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE13, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE22, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK26, ÖAK28, ÖAK29
<i>Uygulama aşamasında</i>	<i>Öğretmen Adayları</i>
Yeterli hissedenler	ÖAE1, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK30
Yeterli hissetmeyenler	ÖAE2, ÖAE3, ÖAK6, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29
<i>Ölçme-Değerlendirme aşamasında</i>	<i>Öğretmen Adayları</i>
Yeterli hissedenler	ÖAE2, ÖAE4, ÖAK6, ÖAE10, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK19, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30
Yeterli hissetmeyenler	ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE26, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK29

Planlama aşamasında çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak öğretmen adaylarından ÖAE2, ÖAE3 ve ÖAK8 lisans eğitimleri sürecinde edindikleri yaşantıları; ÖAE1, ÖAK7, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAE21, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK30 ise kişisel deneyim ve özelliklerini vurgulayarak kendilerini yeterli hissettiklerini belirtirken; ÖAE3, ÖAE11, ÖAE12, ÖAK20, ÖAE22, ÖAE24, ÖAK26, ÖAK29 çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması ve ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE13, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAE25, ÖAK28 karşılaşacakları öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/özelliklerinin uyumlu olmamasını sebep göstererek kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında planlama aşamasına yönelik öğretmen adaylarının yeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Planlama Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları

Planlama aşamasında kendilerini yeterli hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Lisans eğitim sürecinde edinilen yaşantılar	ÖAE2, ÖAK8 ve ÖAK9
Kişisel özellikler ve deneyimler	ÖAE1, ÖAK7, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAE21, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK30
Planlama aşamasında kendilerini yetersiz hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Öğrenci profili ile kendi yaşantı/özelliklerinin uyumlu olmaması	ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE13, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAE25, ÖAK28
Çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması	ÖAE3, ÖAE11, ÖAE12, ÖAK20, ÖAE22, ÖAE24, ÖAK26, ÖAK29

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak planlama aşamasında lisans eğitiminde edinilen yaşantılara bağlı olarak kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarından ÖAK9, “Yüzde yüz yeterliyimdir bence çünkü o kadar çok ders planı yazdırdılar ki bize burada ve içinde her türlü şeyi barındırmamızı istediler. Ders planı konusunda kendime güvenirim...” şeklindeki açıklamasıyla bu yeterliliğini lisans eğitimindeki yaşantılarının zenginliği ile ilişkilendirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAE2 “...Okulda öğrendiğim teorik bilgileri yeterli görüyorum...Okulda eğitimi iyi aldık.” şeklindeki açıklamasıyla lisans eğitimi sürecindeki yaşantıları nedeniyle planlama aşamasında yeterli olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayı ÖAK8 “...Onu nasıl yapmamız gerektiği bilgisine sahip oluyoruz burada [üniversitede]...” şeklinde planlama aşamasındaki yeterliliğini lisans eğitimindeki yaşantılarıyla ilişkilendirmiştir.

Planlama aşamasındaki yeterliliğini sahip olduğu kişisel özelliklere ve deneyimlere bağlı olarak açıklayan öğretmen adaylarından ÖAE1 “Yurt dışı tecrübem olduğu için farklı ülkeden kişilerle tanışma ve farklı kültürleri öğrenme fırsatım olduğu için bu süreçlerde sorun yaşayacağımı sanmıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAE21 “Açıkçası kendimi yeterli olurum diye düşünüyorum. Çünkü ön yargılı yaklaşabilecek bir kafa yapısına sahip değilim...” şeklinde ifade etmiştir.”. Bunların yanı sıra, bir başka öğretmen adayı ÖAK30 ise “...Ben sınıflarımda, o zamanda birbirleriyle kaynaşacakları ortamlar yaratmaya çalıştım, mesela grup çalışmalarıyla. Bu farklı kültürlerden öğrencilerle de olabilir. Farklı kültürden öğrencileri bir gruba alıp onları daha çok kaynaşmaya itmemiz

gerekir. Bu nedenle, planlama aşamasında yeterli olduğumu düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak planlama aşamasında kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adaylarından ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE13, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAE25, ÖAK28 planlama aşamasındaki bu yetersizliği, karşılaşılabilecekleri öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyumlu olmamasını sebep göstererek ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmen adayı ÖAE13 planlama aşamasındaki yetersizliğinin nedenini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Eğer öğrencilerimin ailesi, geldikleri ortam, çevre benim hoşgörüle yaklaştığım şeylere, özellikle mesela cinsiyet eğilimi buna dahil, bunlarla böyle yaklaşabilecekse kendimi yeterli hissederim. Ama eğer bunlara çok karşı, çok daha bunlara hoşgörüle bakmayan toplumlardaki gibi bir durum olursa kendimi rahat hissetmem ve yetersiz görürüm. Çünkü öyle bir öğrenciye nasıl yaklaşırım bilmiyorum. Kesinlikle planlayamam.

Benzer şekilde, öğretmen adayı ÖAK28 “...Bence zor olmalı çünkü farklı geçmişlerden gelen insanların eğitim düzeyi, ne şekilde öğrendikleri çok zor. Eğer dilleri de farklıysa dilin algılayışları da farklı olacaktır...” şeklinde öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyumlu olmaması sebebiyle planlama aşamasında yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı, ÖAK10 “Biraz aslında zor bir aşama çünkü mesela farklı etnik kültürlerde, diyelim benim kültürümde normal olan şey başka kültürde abes kaçabilir yani. O çok araştırılması gereken bir konu. Bence en zorlarından biri planlama aşaması...” şeklinde öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyumlu olmamasını neden göstererek çok kültürlü eğitimin planlama aşamasındaki yetersizliğine ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE4 ise “Ülkemiz açısından baktığımız zaman, ya da sınıfımızda değişik kültürden, değişik yapılardan insanlardan insanlar da tanıdık. Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum...” şeklinde öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyumlu olmamasının planlama aşamasındaki yetersizliğine neden olduğunu ifade etmiştir.

ÖAE3, ÖAE11, ÖAE12, ÖAK20, ÖAE22, ÖAE24, ÖAK26, ÖAK29 ise lisans eğitimleri sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz veya hiç olmaması sebebiyle öğrenme-öğretme sürecinin planlama aşamasında yeterli hissetmediklerini ifade etmiştir. ÖAK26 “Çok yeterli olduğumu hissetmiyorum çünkü

lisans öğrenim hayatım boyunca böyle bir konuya değindiğimizi hatırlamıyorum...”. Benzer şekilde, ÖAE12 görüşlerini planlama aşamasındaki bu yetersizliğini lisans eğitiminde çok kültürlü eğitimin yeterince vurgulanmaması ile ilişkilendirerek aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Biz bunun eğitimini almadık yani. Hep böyle öğrencilerimizin tek tip olacağını düşündük. Ama gerçekte sınıfta çok farklı. Biz öğretmenlik deneyimini de farklı bir yerde almadık. Yine Ankara’ da bir okulda aldık. Öğretme pratiğini de kendi arkadaşlarımız üzerinde yaptığımız için de gerçekte nasıl olur bunu bilmiyoruz.

Uygulama aşamasında çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında ÖAE1, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK30 kişisel özellikleri ve deneyimlerini vurgulayarak kendilerini yeterli hissettiklerini belirtirken; ÖAE2, ÖAE3, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE13 çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması ve ÖAK6, ÖAK7, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29 ise karşılaşacakları öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/özelliklerinin uyumlu olmamasını nedeniyle kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak uygulama aşamasına ilişkin yeterlik algıları Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Uygulama Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları

Uygulama aşamasında kendilerini yeterli hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Kişisel özellikler ve deneyimler	ÖAE1, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK30
Uygulama aşamasında kendilerini yetersiz hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Öğrenci profili ile kendi yaşantı/özelliklerinin uyumlu olmaması	ÖAK6, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29
Çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması	ÖAE2, ÖAE3, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14,

Çok kültürlü eğitimi öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak uygulama aşamasında kişisel özellikleri ve deneyimlerine bağlı olarak kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarından ÖAK10 “Kültür çatışmasından kaynaklı problemleri kolaylıkla aşabilirim. Kendimde fikirlere saygılı, uç noktalarda yaşayan bir insan

değilim yani. Bu benim için kesinlikle zıttır, kesinlikle doğrudur diye bir şey yoktur...Onların kültürü bana ters düşse bile bunları problem etmem.” şeklindeki açıklamasıyla kişisel deneyim ve becerileri ile bu yeterliliğini ilişkilendirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK26 “Uygulama aşamasında eğer farklı dil, etnik kökenlerden öğrenciler varsa sınıfta bunu göz önüne alarak, bir kültüre yönelik kötüleyecek şeylere yer vermeden devam etmeye çalışırım.” şeklindeki ifadesiyle kişisel deneyim ve becerileri sebebiyle uygulama aşamasında yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAK27 “Empati duygum yüksektir. Farklı kültürlere empati duyarım ve severim farklı insanlardan öğrenmeyi. Bu yüzden bence derse ekstra bir materyal şeklinde onların geçmiş yaşantılarını derse bütünleştirebilirim.” şeklindeki açıklamasıyla bu yeterliliğini kişisel deneyim ve becerileri ile ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde ÖAK16 “...Uygulama kısmında sen otoritesin ve sen açık olursan yavaş yavaş diğer öğrencilerde buna alışırlar. Dinlemek zorundalar. Dinledikçe de alışırlar.” şeklindeki ifadesiyle uygulama aşamasındaki yeterliliğinin sebebini kişisel deneyim ve becerileri ile ilişkilendirmiştir.

Çok kültürlü eğitimi öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak uygulama aşamasında ÖAE2, ÖAE3, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14, lisans eğitimleri sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz veya hiç olmadığını belirterek bu yetersizliklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, ÖAK6, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29 öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/özelliklerinin uyuşmamasından dolayı çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında uygulama açısından yeterli olmadıklarını ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında uygulama açısından yeterli olmadığını ifade eden ÖAK18 bu yetersizliğini öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/özelliklerinin uyuşmaması ile ilişkilendirerek aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

...Kendimi çokta yeterli hissetmiyorum açıkçası. Sınıf ortamı gerçekten çok farklı, sınıflarda birbirinden çok farklı. Stajda bir sınıfa giriyoruz. O sınıfla gerçekten kaynaşyoruz ama başka bir sınıfa girdiğinizde hiçbir şekilde istenmiyoruz. O nedenle kendimi yeterli hissetmiyorum. Durumu yönetmeye çalışıyorum ama bazen hiç beklemediğimiz şeylerle karşılaşıyoruz...

Bir diğer öğretmen adayı ÖAK19 “Çok kültürlü bir sınıf ortamında kendimi çok yeterli hissetmiyorum. Çünkü kendim çok fazla kültüre sahip bir yerde yaşamadığım

için çok maruz kalmadım farklı kültürlere” şeklindeki açıklamalarıyla uygulama aşamasındaki yetersizliğinin nedenini öğrenci profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyuşmaması ile açıklamıştır. Benzer şekilde, ÖAE25 “Ben genel olarak bu işlere pek hakim değilim...Bunların [ders planlarının] hiç birinin gerçeği yansıtmadığını fark ediyorum. Planlıyoruz ama uygulama şekli nasıl olur o tamamen sınıfa bağlı...” şeklindeki ifadesiyle bu yetersizliğini öğrenci profili ile ilişkilendirmiştir.

Lisans eğitiminde çok kültürlü eğitimin vurgulanmaması sebebiyle uygulama aşamasında yeterli olmadığını düşünen ÖAE12 görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

...Biz bunun eğitimini almadık yani. Hep böyle öğrencilerimizin tek tip olacağımızı düşündük. Ama gerçekte sınıfta çok farklı. Biz öğretmenlik deneyimini de farklı bir yerde almadık. Yine Ankara’ da bir okulda aldık. Öğretme pratiğini de kendi arkadaşlarımız üzerinde yaptığımız içinde gerçekte nasıl olur bunu bilmiyoruz...

Bir diğer öğretmen adayı ÖAE2 “Uygulama aşamasında iş biraz teoride kalabilir. Çok kültürlü bir ortamda ders vermedik. Sınıfımızda Erasmus’tan gelen farklı kültürden öğrenciler olsa da öğretim aşaması biraz sıkıntılı olabilir.” şeklindeki açıklamasıyla lisans eğitiminde çok kültürlü eğitimin vurgulanmaması ile uygulama aşamasındaki yetersizliğini ilişkilendirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK7 ise “Uygulama düzeyinde yeterli hissetmiyorum açıkçası çünkü öyle bir ortam tecrübe etmedim.” şeklindeki ifadesiyle uygulama aşamasındaki yetersizliğinin sebebini lisans eğitiminde çok kültürlü eğitimin vurgulanmamasıyla açıklamıştır. Uygulama aşamasındaki yetersizliğini lisans eğitiminde çok kültürlü eğitimin yeterince vurgulanmadığı ile açıklayan bir başka öğretmen adayı ÖAE14 “Uygulama aşamasında oluşabilecek problemler var...Çünkü bir problem yaşandığında nasıl tepki vereceğimi o an anlayamayabilirim.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak ölçme-değerlendirme aşamasında bazı öğretmen adayları (ÖAE2, ÖAE4, ÖAK6, ÖAE10, ÖAE11, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK19, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30) ölçme-değerlendirmenin doğası gereği objektiflik, yansızlık standart ölçme araçlarını kullanma gibi özelliklere vurgu yaparak kendilerini yeterli hissettiklerini belirtirken; öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE26, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK29) çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması öğrenci

profili ile kendi yaşantılarının/ özelliklerinin uyumlu olmamasını sebep göstererek kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına yönelik olarak ölçme-değerlendirme aşamasına ilişkin öğretmen adaylarının yeterlik algılarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Olarak Ölçme-Değerlendirme Aşamasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları

Ölçme-değerlendirme aşamasında kendilerini yeterli hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Standart ölçme araçları kullanma	ÖAE2, ÖAK6, ÖAE11, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30
Ölçme-değerlendirmenin doğasına yönelik özellikler	ÖAE4, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK19, ÖAK26
Ölçme-değerlendirme aşamasında kendilerini yetersiz hissetme nedenleri	Öğretmen Adayları
Sınıf/öğrenci profilinin heterojen olması	ÖAE1, ÖAK7, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK18, ÖAE21, ÖAE24, ÖAE25
Çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması	ÖAE3, ÖAE5, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK20, ÖAK29

ÖAE2, ÖAK6, ÖAE11, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK28 ve ÖAK30 ölçme-değerlendirme sürecinde standart ölçme-değerlendirme araçları kullanıldığından dolayı çok kültürlülüğün bir fark yaratmayacağını ve buna bağlı olarak da kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, ÖAE2 “Edindiğim teorik bilgiye göre ana kültüre ait öğrencileri nasıl değerlendiriyorsam diğerlerini de öyle değerlendiririm...” şeklindeki açıklamasıyla standart ölçme-değerlendirme araçları kullanımıyla bu aşamadaki yeterliliğini ilişkilendirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE23 ise görüşünü “Çok kültürlü bir sınıfa adapte olacağımı düşünüyorum. Üniversiteye gelene kadar her şey standarttı zaten...Ülkemizde Milli Eğitim [Bakanlığı’nın] standart öğretmenleri test yapar. Sonucunda da ne alındıysa o. Ortada yoruma açık pek bir şey olmuyor kültürün etki ettiği...” şeklindeki ifadesiyle ölçme-değerlendirme aşamasında yeterli olmasının sebebini standart ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmasıyla ilişkilendirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK6 ise çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak ölçme-değerlendirme aşamasında yeterli olduğunu standart ölçme araçlarının kullanılmasıyla ilişkilendirerek aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

...İngilizce ölçme değerlendirme açısından biraz kolay. Çünkü hangi kültürden olursa olsun herkes bir şekilde İngilizce biliyor. O yüzden İngilizce yapılabilir. Çünkü o sınıfta olan öğrenci o sınıfta bulunuyorsa seviyesi o sınıftakiler gibidir. O yüzden aynı düzeyde gibi düşünürsek aynı sınav yapılabilir gibi.

ÖAE4, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK19, ÖAK26 ölçme-değerlendirmenin doğası gereği objektiflik, yansızlık gibi dikkate alınması gereken özelliklere vurgu yaparak ölçme-değerlendirme aşamasında yeterli olduklarını ifade etmiştir. ÖAE4 “Yeterli olacağımı düşünüyorum. Objektif olunması gerekiyor. Yanlı olmaması gerekiyor...” şeklinde ölçme-değerlendirmenin doğasına yönelik özelliklerden dolayı yeterli olduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde, ÖAE13 “...Kişisel özelliklerini dahil etmem. Belli kazanımları karşılıyorsa benim için uyruğunun, kültürünün bir önemi yok.” şeklindeki ifadesiyle ölçme-değerlendirmede yeterli olmasını ölçme-değerlendirmenin doğasına yönelik özelliklerle ilişkilendirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE15 ise, “Ön yargısız yaklaşırım. Eğer bu konuda içimde zerre şüphe duyacaksam o insanlara karşı değerlendirdiğim bir ödev olabilir, sınav olabilir hiçbir şekilde ön yargılı yaklaşmam.” ifadesiyle bu aşamadaki yeterliliğinin sebebinin ölçme-değerlendirmenin doğasına yönelik özelliklerle ile açıklamıştır.

Çok kültürlü eğitimi öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak ölçme-değerlendirme aşamasında kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adaylarından ÖAE1, ÖAK7, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK18, ÖAE21, ÖAE24, ÖAE25 bu yetersizliğin sebebinin sınıf/öğrenci profilinin heterojen olması ile açıklarken; ÖAE3, ÖAE5, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK20, ÖAK29 lisans eğitimleri sürecinde çok kültürlü eğitimin yeterince vurgulanmamasından dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf/öğrenci profilinin heterojen olmasından dolayı çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında ölçme-değerlendirme açısından yeterli olmadığını ifade eden ÖAK14 bu yetersizliğini şöyle açıklamıştır:

...O konuyla ilgili bir deneyimim oldu. Speakingte kötüydüler mesela öğrencilerim...İranlılardı. Türkçeyi çok az biliyorlardı ama İngilizceyi çok iyi biliyorlardı. Bir üst seviyeye çıkarırken sınavda aksan sorunun çıkmıştı önüme. Sonuçta değerlendirmem gereken özellikler var. Aksan da onlardan biriydi. Aksan yüzünden düşük vermem gerekiyordu ama biraz ihtiyatlı davrandım. Diğer öğrencilerim bilse mesela muhtemelen sinirlenirlerdi. O zaman ölçme ve değerlendirmeyi gözden geçirmem gerekiyor tekrar.

Bir başka öğretmen adayı ÖAK18 “Farklı öğrenciler, bireyler olacak. Her birey için farklı ölçme aracı kullanmak ya da yöntemi kullanmak çok zor...” şeklinde öğrenci profillerinin heterojen olmasından dolayı çok kültürlü eğitimi ölçme-değerlendirme aşamasına yansıtmakta yeterli olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAE21 ise bu yetersizliğini sınıf profilinin heterojen olmasıyla ilişkilendirdiği bu yetersizliğini şöyle ifade etmiştir:

...Öğretip öğretmediğini test ettiğin anda anlıyorsun aslında bazılarına hitap etmediğini...Bir production aktivitesine geçelim dediğinizde bir kısım yapıp bitiriyor ama bir kısım hiç yapamıyor ya da çok yavaş geliyor. O zaman anlıyorsunuz bir gruba hiç hitap edememişsiniz. Herkes çok güzel duruyor ama aslında bir grup hiç olmamış...

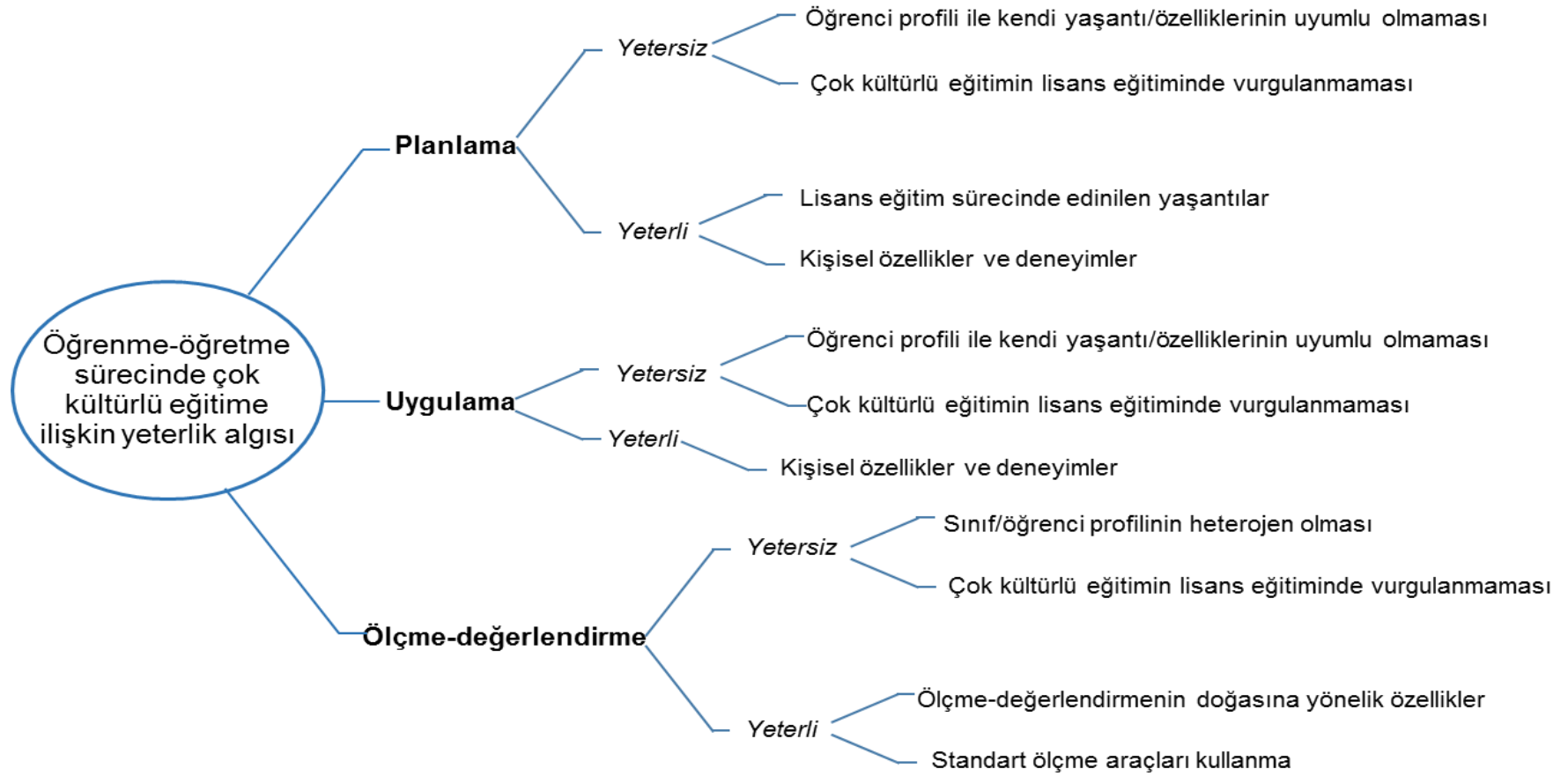
Bir diğer öğretmen adayı ÖAE12 ise düşüncelerini “Bu benim için biraz zor olabilir çünkü birçok farklı kültürde öğrenciler farklı...” şeklinde öğrenci profilinin heterojen olması sebebiyle ölçme-değerlendirme aşamasında çok kültürlü eğitimi yansıtmakta yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, lisans eğitimlerinde çok kültürlü eğitimin vurgulanmamasından dolayı ölçme-değerlendirme aşamasına yansıtmakta yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, lisans eğitimlerinde çok kültürlü eğitim vurgusunun yeterli düzeyde yapılmaması ile ölçme-değerlendirme aşamasındaki yetersizliğini ilişkilendiren ÖAK17 “Yetersiz hissedirim açıkçası. Burada [üniversitede] sürekli Türk kültürüne sahip olarak yetişiyoruz araya bir de İngilizceyi katıyoruz bir de birkaç yurtdışından gelen arkadaşlarımız var mesela Endonezya’dan gelen bir arkadaşımız var, onlarla deneyimimizi paylaşıyoruz ama yine de çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme aşamalarında çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, ÖAE1, ÖAE2, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE14, ÖAE15, ÖAK16, ÖAE21, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK30 planlama; ÖAE1, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK30 uygulama ve ÖAE2, ÖAE4, ÖAK6, ÖAE11, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK19, ÖAE22, ÖAE23, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30 ise ölçme-değerlendirme aşamasında çok kültürlü eğitimi yansıtmakta yeterli

olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları planlama ve uygulama aşamasında kişisel özellikler ve deneyimlerini yeterli olmalarının ortak nedeni olarak ifade etmektedir.

Planlama aşamasında ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE13, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE22, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK26, ÖAK28, ÖAK29; uygulama aşamasında ÖAE2, ÖAE3, ÖAK6, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE14, ÖAK18, ÖAK19, ÖAK20, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK28, ÖAK29 ve ölçme-değerlendirme aşamasında ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE12, ÖAE14, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE24, ÖAE25, ÖAK29 çok kültürlü eğitimi yansıtmakta yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme aşamasında çok kültürlü eğitimin lisans eğitiminde vurgulanmaması sebebiyle kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ederken planlama ve uygulama aşamasında öğrenci profili ile kendi yaşantı/özelliklerinin uyumlu olmamasının da yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 10'da çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında öğretmen adaylarının yeterlik algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 10. Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında öğretmen adaylarının yeterlik algılarına ilişkin bulgular

İngilizce Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın İngilizce öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik deneyimlerinin incelenmesine odaklanan dördüncü temel problemine ilişkin bulgular, 30 son sınıf İngilizce öğretmen adayına ÇKEGF’nda a) İngilizce öğretmenliği lisans programında alınan dersler ve b) öğretim elemanları ve c) üniversite bağlamında çok kültürlü eğitim ile ilgili yöneltilen sorulara ilişkin olarak yürütülen içerik analizi sonucunda elde edilmiştir.

İngilizce öğretmen adayları, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik edindikleri deneyimlere ilişkin olarak alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ders kategorilerinde yer alan derslere vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarından ÖAE2, ÖAE3, ÖAK6, ÖAK7, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAE25, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28, ÖAK30, alan ve alan eğitimi ders kategorisindeki İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Dil Becerileri ve Öğretimi, Dil Bilim, Sözcük Bilgisi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, İkinci Yabancı Dil, Edebiyat ve Dil Öğretimi, İngilizce-Türkçe Çeviri ve Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme derslerinin çok kültürlü eğitime ilişkin “kültürel farkındalık kazanma”, “kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama” ve “farklı bakış açısı kazanma” açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bulgulara göre “kültürel farkındalık kazanma” açısından; İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Dil Becerileri ve Öğretimi, Dil Bilim, Sözcük Bilgisi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, İkinci Yabancı Dil, Edebiyat ve Dil Öğretimi, İngilizce-Türkçe Çeviri ve Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme dersleri araştırmaya katılan ÖAE2, ÖAE3, ÖAK6, ÖAK7, ÖAK9, ÖAK10, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK18, ÖAK20, ÖAE21, ÖAE22, ÖAE23, ÖAE25, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK28 ve ÖAK30 öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. ÖAE12, ÖAE13 ve ÖAK26, “kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama” açısından Edebiyat ve Dil Öğretimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme derslerini; ÖAE11, ÖAK10 ve ÖAK20 ise “farklı bakış açısı kazanma” açısından İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, İkinci Yabancı Dil derslerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bazıları

(ÖAK6, ÖAK16, ÖAE15, ÖAE21, ÖAE25, ÖAK26, ÖAK27, ÖAK30) alan ve alan eğitimi kategorisinde yer alan İngiliz Edebiyatı dersinin çok kültürlü eğitime ilişkin kültürel farkındalık kazanmaya yönelik katkı sağladığını belirtmişlerdir. ÖAE21 "...1000'li yıllara belki milattan öncesine kadar bile gidiyorsunuz. Aslında bu ciddi bir kültürle karşı karşıya gelmek demek oluyor...Dini yapısını, sosyal yapısını, sosyolojik ve psikolojik yapısını, vizyonu gösteriyor bize. Bir karşılaştırma yapabiliyorsunuz." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin olarak ÖAK6, ÖAK7, ÖAK10, ÖAK18, ÖAE22 ve ÖAE23, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, ÖAE23 "...Bu çok kültürlü eğitime biraz değinmiştik ama öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinden, ailevi durumları üzerinde." olarak görüşünü ifade etmiştir. ÖAK6, ÖAE12, ÖAE22, ÖAK26 ve ÖAK28 ise İkinci Yabancı Dil derslerinin kültürel farkındalık kazanmaya yönelik katkı sağladığına yönelik görüş bildirmiştir. ÖAK26 "...Bir dili değil aynı zamanda onun kültürünü de öğrenmeye çalışıyorduk." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAE3, ÖAK6 ve ÖAK10 İngilizce-Türkçe Çeviri dersinin kültürel farkındalık kazanmaya yönelik katkı sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. ÖAE3 "...Yine biraz bir şeyler öğrendim. O da aynı duyguyu, durumu iki dil farklı şekilde anlatıyor, ifade ediyor. Karşılaştırmalı kültür gibi bir şey oldu o ders." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ÖAK6 ve ÖAK7 ise kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin olarak Dil Bilim dersinin katkı sağladığını belirtmiştir. Dil Bilim dersine ilişkin olarak ÖAK7 "...Dil Bilim öğrendikten sonra mesela bizim sınıfımızda Endonezyalı arkadaşlarımız vardır. Onların diliyle bizim dilimizi karşılaştırdık. O da katkı sağladı diyebilirim." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAE11 ve ÖAE12 Sözcük Bilgisi dersinin çok kültürlü eğitime yönelik kültürel farkındalık kazanma konusunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖAE11 "... Özellikle nasıl sözcük türettiklerini bile öğrenmek çok fazla bilgi veriyor insana o kültürle ilgili. Bu bana farkındalık yarattı mesela..." şeklinde görüşünü açıklamıştır. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersi için ise görüş bildiren ÖAE12 ve ÖAE13, bu dersin kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin katkıları olduğunu belirtmiştir. ÖAE12 "...Okuduğumuz kitapta farklı ülkelerden farklı öğrencilerle nasıl ders işlendiği, hangi tekniklerin başarılı olduğu bunlar yazıyordu. En çok bu katkı sağlamıştır." olarak görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, Dil Becerileri ve Öğretimi dersi için ÖAE2 ve ÖAK9, kültürel farkındalık kazanmaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖAE2 "Dil becerilerinin öğretiminde çok kültürlü eğitiminde söylediğiniz şeylere [farklı etnik, dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf ve kültür vb.

özelliklere] dikkat etmemiz gerektiği söylendi...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adayı ÖAK7, Edebiyat ve Dil Öğretimi dersinin kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin katkı sağladığını “...Sonuçta başka milletlerin edebiyatını görebiliyoruz veya türleri görüyoruz. O da çok büyük katkı sağladı...” şeklinde ifade etmiştir. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme dersinin kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin katkısı olduğunu belirten ÖAE21 ise “...Metodoloji dersleri de aslında Amerikan okullarında nasıl İngilizce eğitimiyle, okul yönetimiyle alakalı şeyler sunuyor. Amerika’da daha farklı sosyal problemler yaşandığı için çok kültürlülük konusunda nasıl problemlerle karşı karşıya kalabileceğimiz konusunda etkili oluyor.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

ÖAE12, ÖAE13 ve ÖAK16 alan ve alan eğitimi derslerinde Edebiyat ve Dil Öğretimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme derslerinin kültürel farklılıklara ilişkin materyal hazırlamaya yönelik katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Edebiyat ve Dil Öğretimi dersi için görüş bildiren ÖAE12 “...Edebi eserleri dil öğretiminde nasıl kullanacağımız konusunda katkı sağlamış olabilir...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersi hakkında görüş bildiren bir öğretmen adayı ÖAE13 ise, “...İngilizce öğretime yaklaşımlarda sınıfta etnik gruptan insanlar varsa nasıl yaklaşmamız gerektiği, nasıl bir ders planı hazırlamamız gerekir bunları öğrendik.” şeklinde görüş bildirmiştir. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme dersinin kültürel farklılıklara ilişkin materyal hazırlamaya ilişkin katkı sağladığını ifade eden ÖAK6 ise görüşünü şöyle açıklamıştır: “...Materyal hazırlama derslerinde de çok büyük hassasiyetlerle hazırlanmış ders planları yaptık. Hepsi çok çarpıcıydı. Benim mesela kendi konum “ırkçılık” tı. Bu konuyu seçmemde de örnek gösterilen planlar etkili oldu...”

ÖAK10, ÖAE11 ve ÖAK20 İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve İkinci Yabancı Dil derslerinin çok kültürlü eğitime yönelik olarak farklı bakış açısı kazanmaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. İngiliz Edebiyatı dersi için ÖAE11 “...İngiliz Edebiyatı yine aynı şekilde...Benim ufku genişledi açıkçası.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi için ÖAK10 ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“...Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi de öyle çünkü çocuklar evrensel bir kültüre sahipler. Mesela çocuklara yabancı dil öğretiminde şunu hatırlıyorum: Onlara uygun ders planı hazırlarken farklı milletlerin derslerini izliyorduk. Onların

dersleri nasıl, warm upları nasıl gibi. Bu da aslında evrensel bir bakış açısı kazandı biz de.”

Benzer şekilde, İkinci Yabancı Dil dersi için ÖAK20 “...İkinci Yabancı Dil, Fransızca ve İspanyolca...Kesinlikle insanın bakış açısını genişletiyor...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorisinde, Eğitim Psikolojisi, Karşılaştırmalı Eğitim, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Yönetimi, Özel Eğitim, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Rehberlik ve Ölçme-Değerlendirme derslerinin çok kültürlü eğitime ilişkin “kültürel farkındalık kazanma”, “kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama”, “öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanma”, “farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazanma” ve “hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar” açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, ÖAE1, ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAE11, ÖAE12, ÖAE15, ÖAE21 “kültürel farkındalık kazanma” açısından Okul Deneyimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Eğitim dersleri; ÖAK7, ÖAK8, ÖAE12, ÖAE13, ÖAK16, ÖAE22, ÖAE23 “öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanma” açısından, Okul Deneyimi, Eğitim Psikolojisi, Karşılaştırmalı Eğitim, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması derslerini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, ÖAE2, ÖAK6, ÖAK10, ÖAE22 ve ÖAK30 ise “kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama” açısından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim ve Sınıf Yönetimi derslerinin; ÖAE1, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK18 ve ÖAK19 “farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazanma” açısından Okul Deneyimi dersinin; ÖAK27 ve ÖAK28 ise “hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar” açısından ise Okul Deneyimi dersinin katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çok kültürlü eğitime yönelik sağladığı katkılara ilişkin olarak, öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5, ÖAK7, ÖAK8, ÖAE13, ÖAE15, ÖAK18, ÖAK19, ÖAE21, ÖAE23, ÖAK27, ÖAK28) “Okul Deneyimi” dersini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, özellikle, kültürel farkındalık kazanma açısından katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorisinde yer alan derslerin çok kültürlü eğitime yönelik sağladığı katkılara ilişkin bulgularda, ÖAE1, ÖAE3, ÖAE5 ve ÖAE21 Okul Deneyimi dersinin kültürel farkındalık kazanma açısından katkı sağladığını ifade

etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ÖAE5 "...Okul deneyiminde hiç olmasa da gittiğimiz okullarda öğrencilerin farklı milletlerden olmasa bile farklı kültürlerden geldiğini görmüş olduk." şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖAE3, ÖAE4 ve ÖAK6 Karşılaştırmalı Eğitim dersinin kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin katkılarına yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı ÖAE3 "Karşılaştırmalı Eğitim bir numara çünkü iki ülkenin eğitim sistemini karşılaştırdık. Ülkeleri kendimiz seçtik ki sadece eğitim sistemleri de değil kültürlerini, genel olarak iki ülkeyi her anlamda karşılaştırdık. O diğer kültürleri karşılaştırmamızda yardımcı oldu..." şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Sınıf Yönetimi dersi için ÖAE1, ÖAE11 ve ÖAE12 ise kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin katkı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. ÖAE11 "Sınıf Yönetiminde farklı etnik kökenlerden falan biraz bahsettik onlarla nasıl uğraşacağımıza dair..." olarak görüşünü bildirmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi için ÖAE15 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Biz çocuklara kendi istedikleri, hayal ettikleri ülkeye gittiklerini düşünerek bir şeyler yazmalarını istemiştik...Yazma ödevlerinde bizim bilmediğimiz bir sürü şey vardı. Mesela, Hindistan'a gitmek istemiş, değişik yemek isimlerini yazmış, gidilecek yerlerini yazmış ben bunları bilmiyorum. Burada farkındalık kazandığım yerler vardı.". Benzer şekilde Özel Eğitim dersi için ÖAK6 ise "...Özel eğitim çok başka bir şey. Derslerde zihinsel, görme ve işitme engellilerin olduğu sınıfta nasıl eğitim verebileceğimiz anlatıldı." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ÖAK7, ÖAK8, ÖAE13 ve ÖAE23 ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Okul Deneyimi dersinin çok kültürlü eğitime yönelik öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanmalarına katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. ÖAK8 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"...Çok farklı kültürden gelen öğrenciler vardı bir sınıfta çok uçuk noktalardaydı. Aldıkları geçmiş eğitimleri çok farklıydı. Doğudan gelenler ve kolejden gelen öğrenciler...Kolejden gelen öğrenciler, İngilizcesini o kadar geliştirmiş ki İngiliz hocalardan eğitim almış, diğerinin İngilizce öğretmeni bile olmamış. İlk İngilizce öğretmenim benim lisede oldu diyor o derece uçlardaydı. Sosyoekonomik olarak da uçlardaydı. Kültürel olarak Türkiye'nin 4 bir yanından gelmişti..."

Eğitim Psikolojisi dersi için ÖAE23 ise "...Olabildiğince farklı öğrenciler üzerinden durumları konuştuğumuzu hatırlıyorum." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖAE22 Sınıf Yönetimi dersi için "...Sınıf Yönetimi dersinde de şöyle öğrencileriniz olabilir gibi şeyler söylendi ama bu tamamen kültürel ya da

cinsiyetçilikle, ırkçılıkla ilgili şeyler değildi. Sadece sosyokültürel şeylerle ilgili şeylere öncelik verildi bu derslerde...” olarak düşüncesini ifade etmiştir. Rehberlik dersi için ÖAE22 “...Rehberlik dersinde...kadın erkek eğitiminde eşitlikten bahsetmiştik.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi için öğretmen adayı ÖAK16 aşağıdaki şekilde görüşlerini açıklamıştır:

“...Gittiğim okulda bazı öğrenciler var. 6-7 yıl başka bir ülkede yaşamışlar ve ailesinin işi dolayısıyla buraya gelmişler... Ayrıca çok uzaktan, ilçelerden gelen öğrenciler vardı. Onlar kendilerini tamamen dışlanmış ve bizim zaten burada bir işimiz yok şeklinde düşünüyorlardı....Belki boya kalemi alacak paraları yoktu. Çok farklı şeylerle karşılaşıyoruz...”

Karşılaştırmalı Eğitim dersi için ÖAE12 “...Karşılaştırmalı eğitim en fazla katkıyı sağlamıştır...Öğrenci profilleri falan her şeyini bu derste gördük diyebilirim.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖAK10 ve ÖAK30, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin kültürel farklılıklara ilişkin materyal hazırlamaya yönelik olarak katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖAK30 “...Teknoloji ve Materyal Tasarımında olabilir. Çünkü şimdi her öğrenciye uygun farklı materyal bulmamız gerektiği için bu katkı sağladı. Ama öğretmenden kaynaklı değil, dersin içeriğinden kaynaklı şeylerdi.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme dersi için ise ÖAE2 “Çok kültürlü eğitimde söylediğiniz şeylere [etnik köken, dil, din, cinsiyet yönelimi vb. farklılıklar] dikkat etmemiz gerektiği söylendi. Ölçme ve Değerlendirme dersinde de materyal hazırlanırken bunlara dikkat etmemiz gerektiği söyleniyor...” olarak düşüncesini ifade etmiştir. Özel Eğitim dersi için ÖAK6 “...Görsel, işitsel materyaller hazırlamak önemli. Sınıfla “kaynaştırmak zor...” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde, Sınıf Yönetimi dersi için ÖAE22 “...Yaptığımız etkinliklerin hangi cinsiyete yönelik etkinlik olacağına karar veriyoruz şeklinde. Cinsiyetçi olmayan uygulamalar yapıyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bazıları (ÖAE1, ÖAK7, ÖAK8, ÖAK18 ve ÖAK19) Okul Deneyimi dersinde farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ÖAK7 “...Öğretmenler objektifti. Gerektiği kadar ilgiliydi...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ÖAK22 ve ÖAK23 ise Okul Deneyimi dersinin hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar konusunda katkı sağladığını ifade etmiştir. ÖAK23 “...Stajı XXX kolejinde yapıyorum. Onlar genelde çok kültürlü eğitime yönelik aktiviteler yapıyor. Bence çok iyi bir şey...Genelde

textlerle, videolarla, görsellerle ekstra hazırlanıyorlar...” olarak düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, genel kültür ders kategorisinde, Etkili İletişim Becerileri, Topluma Hizmet Uygulamaları, Drama, Bilgisayar, Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinin “kültürel farkındalık kazanma”, “farklı bakış açısı kazanma” ve “iletişim becerileri geliştirme” açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kültürel farkındalık kazanma açısından öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE1, ÖAE3, ÖAE4, ÖAE5, ÖAK6, ÖAE12, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE22, ÖAK27, ÖAK28) Etkili İletişim Becerileri, Topluma Hizmet Uygulamaları, Drama, Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinin katkı sağladığı öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, ÖAE9, ÖAK16, ÖAK17, ÖAK18 ve ÖAK26 “öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanma” açısından Drama, Topluma Hizmet Uygulamaları ve Bilgisayar derslerinin; ÖAK6, ÖAK7, ÖAE11 ve ÖAK29 “iletişim becerileri geliştirme” açısından Etkili İletişim Becerileri ve Drama derslerinin; ÖAK10 ise “farklı bakış açısı kazanma” açısından Drama dersinin katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Genel kültür derslerinin çok kültürlü eğitime yönelik sağladıkları katkılara ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu (ÖAE5, ÖAK6, ÖAE22, ÖAK27 ve ÖAK28) “Drama” dersini vurgulamışlardır. Genel kültür kategorisinde yer alan derslerin çok kültürlü eğitime yönelik sağladığı katkılara ilişkin bulgularda, Drama dersinin kültürel farkındalık kazanma açısından katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Drama dersine ilişkin bir öğretmen adayı ÖAE22 “Drama dersinin bana çok katkısı oldu. Makbeti işledik, Hamleti işledik. Waiting for Godo gibi eserleri işledik. Avrupa’nın geçmişi, yenilikleri ve tarihini görmüş olduk bu sayede...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bazıları (ÖAE1, ÖAE4 ve ÖAE17) kültürel farkındalık kazanmaya ilişkin Etkili İletişim Becerileri dersinin katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖAE4 “Etkili iletişim olduğunu düşünüyorum. Bu derste diğer kültürlerde diğer dillerde nelerin olduğu, bazı özelliklerin kültürlerden kültüre göre değiştiği gibi şeyler görmüştük.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Benzer şekilde, ÖAK16 ve ÖAK26 ise Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kültürel farkındalık kazanmaya katkı sağladığını ifade etmiştir. ÖAK16 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“...Toplumsal Hizmet Uygulamaları dersi de önemli. Ben LÖSEV’e gitmişim ama Çinçin Mahallesi’nde gönüllü olarak öğretmenlik yapmaya giden arkadaşlarım da oldu. Farklı sosyo ekonomik düzeylerden öğrenciler görmek otomatik olarak seni de farklılaştırıyor. Öğretmen olarak önce sen değişeceksin ki sonra öğrencilere bunu aşılatabilesin...”

Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinin kültürel farkındalık kazanmaya katkı sağladığını ifade eden ÖAE3 “Sözlü ve Yazılı Anlatımlar, İnkılap Tarihi bunlar kendi kültürümü bana öğretti. Kendi kültürümü daha iyi anladım. Bu yüzden farklı kültürlerde şu farklıdır bu farklıdır demeyi daha net öğrendim.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

ÖAE14, ÖAK16 ve ÖAK17 öğrenci profiline yönelik farkındalık kazanmaya ilişkin Drama dersinin katkı sağladığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı ÖAK16 “...Drama benim hayatımda çok büyük değişiklikler yaratmış bir ders. Çünkü drama da her öğrenci tipine dair drama etkinlikleri bulmaya çalışıyorduk...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ÖAK18 Bilgisayar dersi için “...Bu derste farklı bir sınıf ortamı düşünülerek materyal hazırlanması isteniyordu...” olarak görüşünü belirtmiştir. Toplum Hizmet Uygulamaları dersi için ise ÖAK16 ve ÖAK26 öğrenci profiline yönelik farkındalık kazanmaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖAK26 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“...Çeşme diye bir ilçesi var Ankara’nın. Çok sosyoekonomik olarak düşük bir yer...O kadar kötü sosyoekonomik düzeyi kötü olan insanları görmüyoruz... İlk defa orada karşılaşıyorsunuz o insanların nelere sahip olduğunu. Evet, o çocukların hepsi önlük giyip okula gidiyor ve okulda yansıtmıyor çünkü hepsi tek tip. Ama evlerine girdiğinizde anlıyorsunuz durumu...”

İletişim becerilerini geliştirmesi açısından ÖAK7 ve ÖAK29 Etkili İletişim Becerileri dersinin katkısı olduğunu ifade etmiştir. ÖAK7 “...Çok kültürlü ortamda en önemli olgu iletişim kurmak. Etkili iletişim buna sağladı. İletişim de etkili faktörleri orada öğrendik...” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde, Drama dersi için ÖAK7 iletişim becerilerini geliştirmesine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. ÖAK7 “...Drama sayesinde etkili, eğlenceli bir ortam yaratılabilir, önyargılar kırılabilir. Ön yargılarda da çok etkiliydi...” olarak düşüncesini belirtmiştir.

Farklı bakış açısı kazanma açısından Drama dersinin katkı sağladığını düşünen ÖAK10 ise “...Özellikle drama farklı kültürleri birleştiren evrensel bir bakış açısı sağlıyordu.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Lisans eğitimi sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin edinilen deneyimlere ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları (ÖAE1, ÖAE3, ÖAE4, ÖAK6, ÖAE15, ÖAK16, ÖAK17, ÖAE24 ve ÖAE25) tarafından vurgulanan diğer bir tema “öğretim elemanlarıdır”. Bu kapsamda görüş bildiren öğretmen adayları, dersleri yürüten öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ve deneyimlerinin, çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalık kazanmalarında katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimini vurgulayan ÖAE1 “İkinci Yabancı Dil Öğretimi dersi olabilir. Hocamız Almanya’da yaşamıştı. Almanya hakkında bize bilgiler veriyordu. İngilizce-Türkçe Çeviri olabilir. Avusturya’da yaşamıştı hocamız.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖAE4 “...Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi olabilir. Hocamız birçok ülke gezmişti. O ülkelerdeki çocukların nasıl eğitim gördüğünü açıklamıştı.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı, ÖAK17 “...Hocalarımızın çoğu yurt dışında bulunmuş insanlardı. Yurtdışında sadece İngilizce ya da Amerika kültürünü değil başka kültürleri de tanımış insanlardı...” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı öğretim elemanının yurt dışı deneyimi ve dil becerine ilişkin olarak ÖAE3 aşağıdaki şekilde düşüncesini belirtmiştir:

2.sınıfın ilk döneminde gelen hocamız baya donanımlıydı. Kendisi zaten 5 dil falan biliyor. Yurtdışı doğumlu ama Türk vatandaşı, sonradan gelmiş Türkiye’ye. Edebiyat dersimizde baya farklı kültürleri öğretti en azından yol gösterdi. Almanca almıştım ikinci dil olarak. Almanca hocamızda bir kelimenin bir cümlenin anlamını anlatırken şu kelime şu yüzden şöyledir tarzı şeyler söylüyordu çok olmasa da.

Ders aldıkları öğretim elemanlarına ilişkin olarak ÖAE15 “Hocasıyla ilgisi olarak kesinlikle Bağlamsal Dil Bilgisi. Çok basit cümleleri saatlerce konuşurduk. İleri Okuma ve Yazma, yine hocası...Düşüncesele olarak da yenilik ve farklılığa açık olan bir hocamızdı...” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Benzer olarak, ÖAK16 “...Sadece Karşılaştırmalı Eğitim dersi öğretmenimiz bu konulara değinirdi. Başka ülkelerle ülkemizi karşılaştırdığı için açık görüşlü bir insan olduğunu söyleyebilir...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖAE25 “Tamamen hocanın inisiyatifiyle geliyordu. Genel geçer şeyler konuşuyorduk. Hocamız vizyonlu biriydi

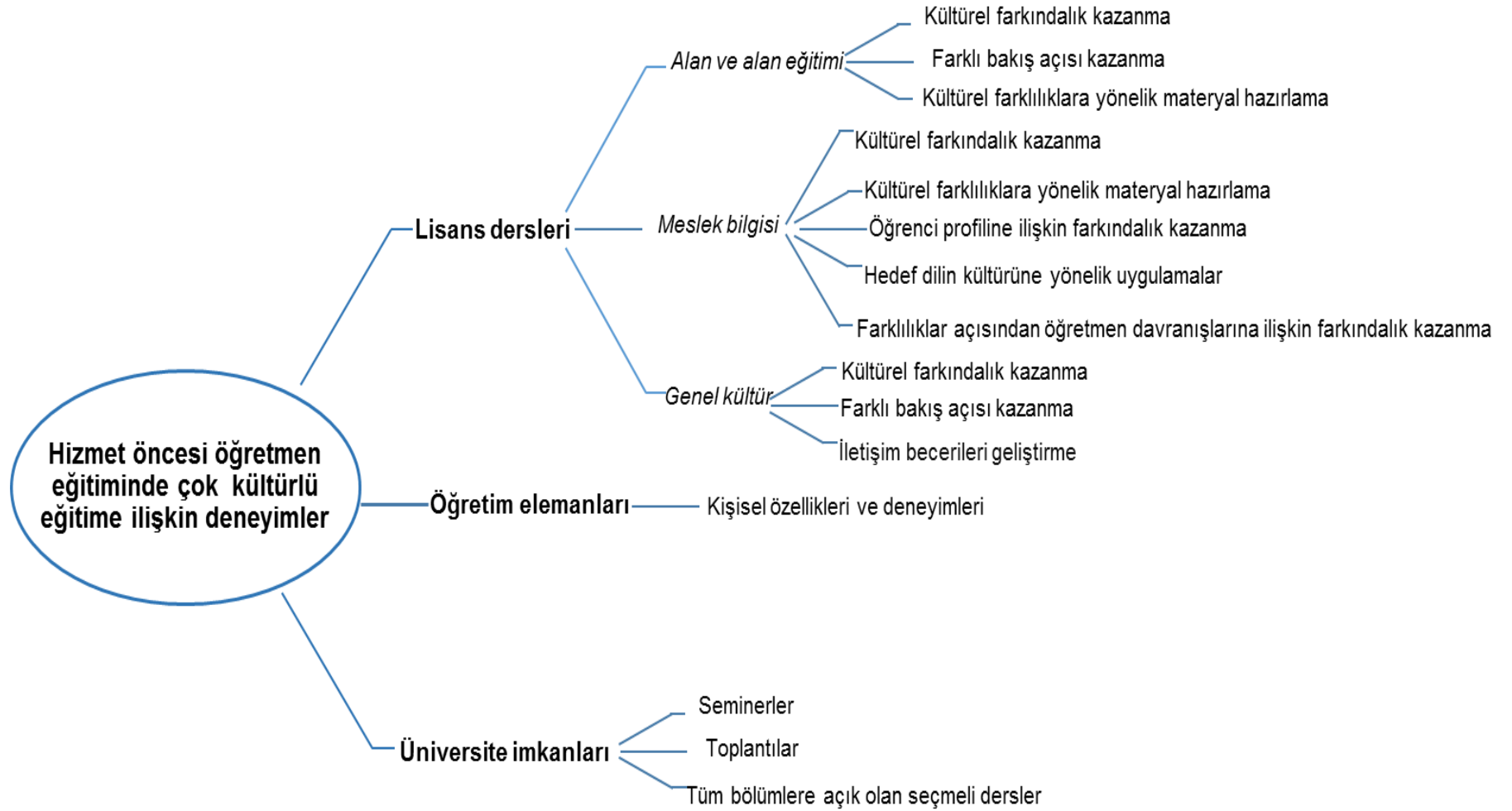
yine de fazlasını verdiğini biliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ÖAE24 ise “...School management dersi. Oradaki hocamız biraz daha çok müfredata değil de daha çok dünya da neler oluyor bunlara odaklanıyordu.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Lisans eğitimleri boyunca üniversite bağlamında düzenlenen faaliyetlerde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyim kazandığını ifade eden öğretmen adayları ÖAE11, ÖAK16 ve ÖAK28’dir. Üniversite bağlamında çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerin kadın haklarına yönelik seminerler, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen toplantılar, tüm bölümlere açık olan seçmeli dersler aracılığıyla kazanıldığı vurgulanmıştır. Bu uygulama/çalışmaların çok kültürlü eğitime ilişkin kültürel farkındalık kazanmaya yönelik katkı sağladığını ifade eden ÖAE11 “Geçenlerde bizim okula EF [Education First] gelmişti. Onlarda çok değindiler çok kültürlü eğitime. 21.yy’da önemli olan konulardan biri İngilizce eğitiminde.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Bir diğer öğretmen adayı ÖAK28 ise “...Türkiye Zeka Vakfı’nın yaptığı seminerlerden bir tanesinde bir konuşmacı bunun hakkında konuşmuştu. Yine 2 senedir katıldığım Toplum Liderleri Geliyor seminerler dizisinde kültürle ilgili konuşmalar geçiyordu.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık kazanmaya yönelik deneyimini ÖAK16 aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Kadın haklarıyla ilgili bazı şeylere katıldım. Onda da yine bölgeden bölgeye kadına verilen önem, değer, bu tarz farklılıklarla ilgili çok değişen şeyler olduğunu, çoğu yerlerde kız çocuklarının hala çok zor şartlar altında okuduğunu bilmek kötüydü. Orada International English diye bir ders aldım ve sınıftan herkes farklı ülkelerdendi.

Son sınıf öğretmen adaylarının hizmet öncesi lisans eğitimlerinde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerine yönelik bulgular dersler, öğretim elemanları ve üniversite temalarında ifade edilmiştir. Elde edilen bulgularda, alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kategorilerinde yer alan derslerin en fazla “kültürel farkındalık kazanmaya” yönelik katkı sağladığı ifade edilirken; “farklı bakış açısı geliştirme” nadiren ifade edilen katkılardandır. Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca ders aldıkları öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimleri ile kişisel özelliklerinin çok kültürlü eğitim anlayışı kazanma açısından katkı sağladığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adayları, alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorilerinde ders veren öğretim

elemanlarının özelliklerine vurgu yaparken; genel kültür derslerini yürüten öğretim elemanlarından bahsetmemişlerdir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca üniversite bağlamında düzenlenen faaliyetlerde (seminerler, toplantılar vb.) çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ise, çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık ve kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık kazanma ifade edilmiştir. Şekil 11’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir.



Şekil 11. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlere ilişkin bulgular

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma, araştırmmanın odağındaki temel problem çerçevesinde oluşturulan alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına yönelik olarak ise uygulamaya ve ileride yürütülecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesine odaklanan birinci alt probleme yönelik olarak yürütülen bu nitel çalışmanın bulguları, 30 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilerek içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlama ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle, çok kültürlü eğitimin farklılıklar temelli, kültürel farkındalığı geliştiren ve evrensel değerler temelli bir eğitim süreci olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları tarafından çok kültürlü eğitime yüklenen anlamlar genel olarak değerlendirildiğinde alan yazında kabul gören çok kültürlü eğitim tanımları ile paralellik göstermektedir. Gay (1994), çok kültürlü eğitimi tanımlarken etnik ve kültürel farklılıklara dikkat çekerken; Manning ve Baruth (1996), farklı dil, din, kültür, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve coğrafi değişiklikleri de çok kültürlü eğitimle ilişkilendirmektedir (akt. Aydın, 2014). Ayrıca Stone (1999) çok kültürlü eğitimi, kültür, demografik özellikler, etnik, ırk, din, cinsiyet, cinsiyet eğilimi, sosyoekonomik durum ile ilişkili konuların bir arada temsil edildiği bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin farklılıkları temsil eden bir eğitim süreci olduğunun farkında olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde, Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmalarının sonucunda çok kültürlü eğitimin farklı kültürel değerlerin eğitim süreci olarak ifade edildiğini belirtirken; Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) yürüttüğü çalışmada çok kültürlü eğitimin yalnızca etnik köken farklılıklar çerçevesinde ele alındığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) ulaştıkları sonucun aksine, bu araştırmada öğretmen adaylarının farklılıkları pek çok boyutta ele aldığı ve

kültürel/bireysel farklılıklara da vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitimi sadece etnik kökene özgü farklılıklar açısından değil ırk, etnik köken, din farklılıkları açısından da ele aldıkları görülmektedir.

Ayrıca, ülkemizde uygulamada olan öğretim programlarında ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerin de (MEB, 2017) öğretmenlerden, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak demokratik, hoşgörülü ve esnek bir eğitim öğretim süreci oluşturmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklılıklar temelli, kültürel farkındalığı geliştiren ve evrensel değerler temelli bir eğitim süreci olarak çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamları da paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlar arasında vurgulanan “kültürel farkındalığı geliştiren bir süreç” teması alan yazında Banks (2016), çok kültürlü eğitimin, kültürel farklılıklar etrafında oluşan fikirleri öğretmek ve geliştirmek için bir araç olduğunu ifade etmekte; Nieto (2002), çok kültürlü eğitimi, toplum ve okul içindeki bütün ayrımcılık şekillerini reddeden ve etnik, ırk, dil, din, sosyoekonomik ve cinsiyet gibi birçok farklılığı içine alan bir düzen olarak kabul etmektedir. Bu durum, çok kültürlü eğitim aracılığıyla öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara değer verdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlar arasında vurgulanan “evrensel değerler temelli bir eğitim süreci” teması alan yazında Genç’in (2011) çok kültürlü toplumlarda iletişimi incelediği çalışmasında, kültürel farklılıklara sahip toplumlarda yaşayan bireylerin, her kültüre karşı eşit saygı geliştirmeleri ve hoşgörülü ile yaklaşımları sonucunda, insanca yaşama olanaklarının gelişeceği, eğitim ve toplum düzeninde evrensel kültürün oluşabileceğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının evrensel değerlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne ilişkin farkındalık sahibi olduklarının ve bu değerlere önem verdiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlara ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi farklılıkları birleştiren, kültürel farkındalık kazandıran ve evrensel değerleri temel alan bir eğitim süreci olarak anlamlandırdıkları görülmektedirler. Ancak, araştırmaya katılan öğretmen adayları çok kültürlü eğitimi, kültürel/bireysel farklılıklar odağında daha geniş bir çerçevede değerlendirilirken; evrensel değerlere daha az vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının çok

kültürlü eğitim ve evrensel değerleri ortak bir paydada harmanlayabilecek farkındalık, bilgi veya beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Buna ek olarak, çok kültürlü eğitim ile evrensel değerlerin harmanlanamadığı sınıf ortamlarında öğrencilerin kültürel/bireysel farklılıklarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmaması, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişim kurulamaması gibi gerek öğretime gerekse sınıf yönetimine ilişkin sorular yaratabilir.

Çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları, farklı kültürler ve bu kültürlerin özellikleri odağında; dil eğitimi ve evrensel değerleri vurgulamışlardır. Bu sonuçtan hareketle, alan yazında çok kültürlü eğitimin farklı kültürler ve özellikleri kapsadığına ilişkin olarak Ramsey (2008), etnik köken farklılıkları ve kültürel farklılıklar üzerine odaklanan çok kültürlü eğitimin kapsamının daha geniş olduğunu ve toplumda farklı olarak kabul edilen her bireyi ya da grubu temsil ettiğini ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitim kapsamında farklı kültürler ve özelliklerine yapılan bu güçlü vurgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumların sahip olduğu gelenekler, görenekler, etnik yapı, yaşam tarzı, gibi kültürel yapısındaki farklılıklara karşı duyarlı olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının dil eğitimini çok kültürlü eğitim kapsamında yer vermelerine ilişkin elde edilen sonuç alan yazında yabancı dil öğretiminde kültürün işlevini vurgulayan çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin Demir (2012) tarafından yabancı dil meslek yüksekokulundaki öğretim elemanlarıyla yürütülen çalışmada, öğretmen elemanlarının farklı dil bilmelerinin farklı kültürleri tanıma ve anlamada avantaj sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, İşisağ ve Demirel (2010) tarafından yabancı dilde konuşma becerisinin gelişimine yönelik yürütülen çalışmada ise, yabancı dil öğrenen ya da bilen öğretmen adaylarının, farklı kültürden gelen kişileri, farklı bakış açıları, değerleri, davranışları garipsemeden ve dışlamadan anlayabilmeleri ve deneyim kazanabilmeleri için bildikleri yabancı dil ya da dillerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil eğitiminin çok kültürlü eğitim kapsamında yer aldığı sonucu, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının dil ve kültürün birbirini tamamlayan öğeler olduğunun ve dolayısıyla dil eğitiminin kültürel farkındalığı geliştiren bir unsur olduğunun bilincinde olduklarının bir göstergesi olabilir. Çalışmanın bu sonucu, 2018 İngilizce dersi (1-8.sınıflar) öğretim programında, çok kültürlülük ve çok dillilik konusunda öğrencilerin uluslararası dilleri ve kültürleri değerlendirmek için dil öğrenmeleri gerektiğine ilişkin yapılan vurgularla da paralellik göstermektedir (MEB, 2018). İngilizce öğretmen adaylarının, çok kültürlü

eğitim kapsamında dil eğitimine yer vermesi, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeleriyle ve farklı yabancı diller bilmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kapsamında evrensel değerlere yer vermelerine ilişkin sonuçta öğretmen adaylarının, evrensel değerleri hoşgörü ve saygı çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde, alan yazında Aldridge, Calhoun ve Aman (2000) çok kültürlü eğitimin, eşitlik, adalet, hoşgörü gibi evrensel değerler çevresinde birleştiğini; Parekh (2002) ise çok kültürlü eğitimin başkalarına saygı, yaşam biçimlerine duyarlı olma değerlerini içerdiğini ifade etmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarının, evrensel değerleri hoşgörü ve saygı olarak sınırlı bir perspektifte değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin farkındalık veya bilgilerinin sınırlı olduğunun bir işaretçisi olarak yorumlanabilir.

Çok kültürlü eğitime yüklenen anlam ve çok kültürlü eğitimin kapsamına ilişkin sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi farklılıklar temelli, kültürel farkındalığı geliştiren ve evrensel temelli eğitim odağında anlamlandırdıkları; farklı kültürler ve özellikleri, dil eğitimi ve evrensel değerler bileşenleri çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak alan yazında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda farklı programlardaki öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla yürütölen çalışmalarda çok kültürlü eğitime yönelik benzer sonuçlar elde edilmiştir (Arsal, Mumcu Arsal ve Akçaoğlu, 2016; Çoban, Doğan ve Karaman, 2010; Koç ve Köybaşı, 2016; Kumi Yeboah ve Ringlaben, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015; Özen, 2019; Perkins, 2012; Titrek, Öner ve Karanlı, 2009; Türkan, Aydın ve Ünler, 2016; Ünlü ve Örtten, 2013; Yavuz ve Anıl, 2009). Ulaşılan bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hizmet öncesi lisans eğitimleri süresinde edindikleri yaşantıların yanında, yurt dışı deneyimine sahip olmaları ve İngilizce dışıında farklı yabancı dil bilmeleri, Türkiye'nin mevcut toplumsal yapısındaki kültürel farklılıklara ilişkin edindikleri deneyimler, öğrenim gördükleri üniversitelerin öğrenci ve öğretim üyesi profili ve akademik-sosyal iklimi ile de ilişkilendirilebilir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesine odaklanan ikinci alt probleme ilişkin olarak elde edilen bulguların sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunun çok kültürlü eğitimi gerekli bulduğu; bazı öğretmen adaylarının kısmen gerekli; bir öğretmen adayının ise öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitime gerek olmadığını düşündüğü ortaya konulmuştur. Alan yazında çok kültürlü eğitimin gerekliliği, hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda vurgulanmaktadır. Örneğin; Ünlü ve Örtten (2013) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalığın kazandırılması gerektiği; Cırık (2008) tarafından çok kültürlü eğitime ilişkin yürütülen çalışmada bireylerin gelişimine ve çoklu bakış açıları kazanmalarına katkı sağlamak için çok kültürlü eğitimin bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitime ilişkin elde edilen bu sonuç, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının, Türkiye'deki mevcut toplumsal yapının sahip olduğu birçok kültürel farklılıkların eşit bir şekilde temsil edilmesinin gerekli olduğuna inandıklarının bir göstergesi olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının gerek lisans öncesi gerekse lisans eğitimleri süresinde buldukları öğrenme-öğretme ortamlarında edindikleri deneyimler, çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin düşüncelerinin oluşmasında etkili olabilir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliği araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adayları tarafından dil ve kültür ilişkisi, İngilizcenin evrensel bir dil olma özelliği, öğrenci ve İngilizce öğretimi temaları ile açıklanmıştır. Öğretmen adayları dil ve kültürün birbirini tamamlayıcı rolünü çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğinde öncelikli olarak vurgulamışlardır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde kültürün işlevine yönelik farkındalıklarının olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, 2018 İngilizce dersi öğretim programlarında da dil ve kültür ilişkisine vurgu yapılmakla birlikte; öğrenme-öğretme sürecinde de kültürel özelliklere ve öğelere yer verilmesi önerilmektedir (MEB, 2018). Alan yazında da, dil ve kültürün birbirini etkileyen unsurlar olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Jiang (2000) dili, bir buzdağına benzetmekte ve kültürün buzdağının altında kalan kısım olduğunu ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra, Perlovsky (2009) tarafından yürütülen dil ve duygulara ilişkin çalışmada, kişinin alışagelmış davranış ve tutumları ile edinilen dilin kültürü arasında sıkı bir bağ olduğu; Bada ve Genç (2005) tarafından İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülen dil öğreniminde ve öğretiminde kültürün rolüne ilişkin yürütülen çalışmada, dil öğretiminde kültürün tam olarak verilmemesinin, hedef dili öğrenenler ve ana dili olarak konuşanlar arasında iletişim problemleri yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dil ve kültür ilişkisi açısından çok kültürlü eğitimi gerekli görmeleri ile öğretim programlarındaki dil ve kültür ilişkisi vurgularının benzerlik göstermesi sevindiricidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dil çeşitliliğinin kültürel çeşitliliğe yol açabileceği konusunda da bilinçli olduğu ifade edilebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programının gereklilikleri ile birlikte İngilizce dışında farklı yabancı dil bilmeleri, yurt dışı deneyimleri ve hizmet öncesi lisans eğitimleri süresince elde ettikleri deneyimlerle de ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde gerekliliğine ilişkin ortaya koyduğu nedenlerden bir diğeri ise, İngilizcenin evrensel bir dil olması sebebiyle birden fazla kültürü barındırması ve çok kültürlülüğü yansıtmasıdır. Bu duruma ilişkin alan yazında, Alptekin (2002) tarafından yürütülen İngilizce öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterliğine ilişkin çalışmada, İngilizcenin dünyada en yaygın dil olma özelliğine sahip olması sebebiyle, belli bir kültüre ya da topluluğa ait olmaktan ziyade kültür taşıyıcılığı görevini üstlendiği ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, McKay (2003) tarafından uluslararası dil olarak İngilizceye yönelik yaklaşımlara ilişkin çalışmada ise İngilizce gibi uluslararası bir dilin sınıf ortamında öğrencilerin fikirlerini ve kültürünü iletmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Solgi ve Tafazoli (2018) tarafından İngilizce öğretiminde kültürün gerekliliğine ilişkin çalışmada, üniversite öğrencilerini evrensel dil niteliği taşıyan İngilizcenin, tek kültürlü ve tek dilli çevrelerde, kültürel sınırları olan bireyler yetişmesinin önüne geçtiğini ve çeşitli kültürel gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkların bireyler tarafından gözlemlenmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizceyi sadece yabancı bir dil olarak değil aynı zamanda çok kültürlü bir kimliğe sahip evrensel bir dil olarak anlamlandırdıklarını ve bu bağlamda da öğrenme-öğretme sürecinde farklı kültürlerin ve bireysel farklılıkların yansıtılması için çok kültürlü eğitime gereksinim duyduklarının bir göstergesidir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ilişkin ortaya koydukları bir diğer neden çok kültürlü eğitimin öğrenciler açısından gerekli olmasıdır. Alan yazında çok kültürlü eğitimin öğrenciler açısından gerekliliğine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Solgi ve Tafazoli (2018) ise öğretmenlerin, kültürel farklılıklara öğrenme-öğretme sürecinde yer vermesinin, öğrencileri, dünya vatandaşı olmaya yaklaştırdığı, daha açık görüşlü ve sosyal uyum gösterebilen bireyler olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Banks'in (1996) çok kültürlü eğitimin boyutlarından biri olarak belirlediği bilgiyi yapılandırma süreci boyutunda öğrencilerin, bilgiye ilişkin bakış açılarını, referansları, varsayım ve ön yargıları anlayabilmesi, sorgulayabilmesi ve makul bir karar verebilmesi gerektiğine yer verilmesi, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırma ile ulaşılan sonuç, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme ortamındaki çeşitliliğe sahip öğrencilere ulaşma, İngilizce öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırma gibi işlevlerinin farkında olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir ve dolayısıyla gelecekte öğrencilerine sunacakları öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenciye görelilik ilkesini benimsemeleri adına oldukça önemlidir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecindeki gerekliliğine ilişkin bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi açısından çok kültürlü eğitimi gerekli bulmalarıdır. Bu sonuç Banks'e (2016) göre çok kültürlü eğitimin boyutlarından biri olan içerik entegrasyonu ile ilişkilendirilebilir. Banks (2016), öğretmenlerin farklı kültür özelliklerinden örneklere, aktivitelere yer vermesi, içeriğin baskın bir kültürün odağında belirlenmemesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Gay (2018), öğretim içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretim materyallerinin tasarımında, kültürel farklılıklara yönelik kavramlara ve etkinliklere yer verilmesini gerekli bulmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde çok kültürlü eğitime ilişkin içerik odaklı düzenlemelere vurgu yaptıklarının göstergesidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları, öğretim içeriğinin geliştirilmesi ve materyal kullanımında farklı kültürlere yer verilmesiyle hem İngilizce öğretiminin güçlendirilmesi hem de çok kültürlü sınıf ortamının desteklenmesini sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (MEB, 2017) vurgulanan öğrenme ortamlarının bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, uygun materyaller kullanması gibi öğretmenlerden beklenen mesleki beceriler ile de paralellik göstermesi açısından sevindiricidir.

Ayrıca, bazı öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin sadece hedef dile bağlı etkinlikler aracılığıyla sunulmasının yeterli olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan yazında Önalın'ın (2004) İngilizce öğretiminde kültürün rolüne ilişkin öğretilerle yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kültür aktarımını gerekli gördüğü ancak öncelikleri arasında kültür öğretilimine yer vermedikleri görülmektedir. Ancak bu sonucun aksine, Sarıçoban ve Çalışkan (2011) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen hedef dili öğrenmede kültürün etkisine ilişkin çalışmalarının sonucunda kültürel etkinliklerin sınıfa uyarlanamaması durumunda dil öğreniminin gerçekleşmesinde zorluk yaşanabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, Banks (1974) katkı yaklaşımında öğretim programlarına yapılan eklemelerin öğrencilerin bütünü görmelerini engelleyeceğini ve yüzeysel bir kültür aktarımına neden olacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geçmiş öğrencilik deneyimlerinde İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde sunulan etkinliklerin ağırlıklı olarak hedef dil odağında olması bu sonucun nedenlerinden biri olabilir. Aynı zamanda bu sonuç, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarının sınırlı olduğunun ve kendi kültürlerinden farklı bir kültürü kabul ettiklerini ancak tek/baskın kültür odaklı bir öğretim yaklaşımına sahip olduklarının göstergesi olabilir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları, sınıftaki öğrenci profiline bağlı olarak çok kültürlü eğitimin gereklilik durumunun değişeceğini ifade ederken, sadece bir öğretmen adayı çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde gerekli olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Alan yazında, çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin tutumlarına yönelik Taştekin, Bozkurt Yükçü, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu'nun (2016) yürüttükleri çalışmanın sonucunda, sınıflarında farklı öğrencilerin bulunması durumunda çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının değiştiğine yer verilmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının gerek lisans öncesi gerekse lisans eğitimleri süresinde bireysel/kültürel farklılıkların bulunduğu bir ortam deneyimlememiş olmalarının ve farklılıklara sahip bireyleri anlayabilme, onların ihtiyaçlarını fark edebilme konusunda bilgi sahibi olmamalarının bir göstergesi olabilir. Ayrıca Tekinalp (2005) çok kültürlülüğün kültürel uyumsuzluklara ve toplumda bölünmelere sebep olacağı gerekçesiyle gerekli bulmamaktadır. Ek olarak, Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda, olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yalnızca etnik farklılıklar çerçevesinde değerlendirdiklerini belirtilmiştir.

Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi yüzeysel perspektiften değerlendirdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin hem mesleki hem de kişisel açıdan belli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Elde edilen sonuçların ışığında çok kültürlü eğitime sahip bir İngilizce öğretmenin mesleki özellikler açısından “kültürel farkındalığın gelişimine yönelik öğretim etkinliklere yer veren”, “empati ve hoşgörü temelli sınıf ortamı tasarlayan”, “çeşitli öğretim materyalleri ile kültürel/bireysel farklılıkları destekleyen” ve “öğrenciye görelilik ilkesini benimseyen” bir profile sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, Gay (2002) tarafından yürütülen kültürel duyarlılık öğretimine ilişkin çalışmada, öğretmen adayları için “farklı kültürlerin dünya görüşünü öğrenmek isteme ve kültüre duyarlı öğretim uygulamaları geliştirebilme yeterliliğine sahip olma” özellikleri vurgulanmaktadır. Polat ve Kılıç'ın (2013) çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterliklerine ilişkin yürüttükleri çalışmanın sonucunda ise, saygı, esneklik ve hoşgörüyü sağlayan bir öğretim ortamının oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Türkan, Aydın ve Üner (2016) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve inançlarına yönelik yürütülen çalışmada, çok kültürlü eğitim ortamı bireysel farklılıklara göre düzenlendiğinde öğrencilerin bilgiyi farklı şekillerde yapılandırmasının kolaylaşacağı; Başbay ve Bektaş'ın (2009), çok kültürlü eğitim ortamı ve öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalarında ise, öğrencilerin kültürel yaşantılarına ve arka planlarına değer veren, sosyal etkileşim ortamı yaratmayı sağlayan öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Castagno'nun (2009), çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını açıkladığı çalışmasında ise, öğretmenlerin benimseyecekleri çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, ulaşılan bu sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrencilerin kültürel farklılıklarını kabul eden, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, hoşgörü ve empati temelli öğrenme ortamları oluşturabilen öğretmenlerin çok kültürlü yaklaşıma sahip olduğunu düşündüklerinin bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adayları, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin kişisel özellikler açısından “hoşgörülü”, “empatik anlayışa sahip”, “farklılara saygılı” ve “iletişim becerilerine sahip olması” gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazında gerek öğretmenlerle gerekse öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip öğretmen yeterliklerine ilişkin olarak mesleki yeterliklerden ziyade çok kültürlü öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür (Başbay, Kağnıcı ve Başbay, 2018; Gürel, 2013; Koçak ve Özdemir, 2015; Polat, 2009). Örneğin; Subaşı (2013) çalışmasında, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının, onların profesyonel becerilerinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Polat (2009), çok kültürlü öğretmenin, kültürel olarak empati kurabilen, farklı ortamları çabuk benimseyen, açık fikirli, katı düşünceleri olmayan ve duygularını yönetebilen bir kişiliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen özellikleri konusunda bilgileri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının geçmiş öğrencilik yaşantılarında ders aldıkları öğretmenleri rol model olarak görmelerinden kaynaklı bir sonuç olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin kişisel özellikleri arasında vurgulanan “hoşgörülü olma” ve “empatik anlayışa sahip olma” özelliği alan yazında da vurgulanmaktadır. Örneğin; Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin kalitesine ilişkin yürütülen çalışmada, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerden birinin hoşgörülü olmak olduğu; Başbay, Kağnıcı ve Başbay’ın (2018) çalışmasında ise, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklerine ilişkin kişilik özellikleri olarak hoşgörülü ve saygılı olmaya değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2009) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin kişisel özelliklerine yönelik yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının kültürel empati ve sosyal girişkenlik kişisel özelliklerine sahip olması gerektiği; Rychly ve Graves (2012) tarafından kültürel olarak yansıtıcı pedagojide öğretmen niteliklerine yönelik yürütülen çalışmada kültürel farklılıklardan ötürü ortaya çıkan gruplaşma ve tartışmaların önlenmesi ve kültüre duyarlı öğretim için öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerde empati kurmanın bir öğretmen niteliği olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya

katılan öğretmen adayları tarafından çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip bir İngilizce öğretmenin kişisel özellikleri olarak vurgulanan niteliklerin aslında öğretmenlik mesleğinin doğasına özgü nitelikler olduğu, bununla birlikte çok kültürlü eğitim açısından da öğretmenlerin ifade edilen kişisel özelliklere sahip olması gerekli görülmektedir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitimin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasına İlişkin Yeterliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme aşamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya konulmuştur. Bu yetersizliğe ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından vurgulanan en temel nedenler, öğrenci profilindeki farklılıklarının kendi yaşantıları/özellikleriyle uyuşmaması, lisans eğitimlerinde çok kültürlü eğitimin vurgulanmaması ve heterojen sınıf/öğrenci profilidir. Alan yazında, öğretmen veya öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Kaya (2014) tarafından İngilizce öğretmen adayları ve bilgisayar ve öğretimi teknolojileri öğretmen adaylarıyla yürütülen benzer bir çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda herhangi bir ders almadıkları ve bir ders içerisinde çok kültürlülüğe ya da çok kültürlü eğitime yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığından dolayı kendilerini çok kültürlü ortamlarda yeterli görmedikleri ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, Milner (2006) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik aldıkları derslerin katkısına ilişkin yürütülen çalışmada, bu derslerin çok kültürlü sınıflarındaki öğretim sürecinde gerekli bilgi, beceri ve deneyimler kazandırdığı ve öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda nasıl uygulama yapacakları hakkında düşünmelerine yola açtığı ifade edilmektedir. Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers'ın (2003) öğretmen adaylarıyla yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel farkındalık konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak bu kültürel farkındalığı öğretim programlarına ve yaptıkları değerlendirmelere nasıl dahil edeceklerine yönelik bir fikirlerinin olmadığını; Yeşil (2008) tarafından yürütülen sınıf içi öğretim yeterliklerine ilişkin çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama aşamasında yeterli olduklarını düşünmelerine rağmen sınıftaki öğrenci profiline göre farklı yöntem ve

teknikler kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Khan, Lindstrom ve Murray, (2014) tarafından ise, öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki tutumları ve kültürel yeterlik düzeylerinin, farklılıklara sahip olan öğrencilerle çalışabilme, onları anlayabilme becerileriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, hizmet öncesi lisans eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir dersin olmamasının açık bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamında bulunarak deneyim sahibi olmaları amacına yönelik olarak verilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde gerek farklı sınıf veya öğrenci profilleri ile karşılaşma gerekse öğretimin planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme sürecini yönetme açısından edindikleri yaşantıların yetersiz olmasıyla da ilişkilendirilebilir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik deneyimlerinin incelenmesine odaklanan dördüncü alt probleme ilişkin olarak elde edilen bulguların sonucunda, araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adayları, alan ve alan eğitimi ders kategorisinde 10 farklı dersin çok kültürlü eğitime yönelik deneyim kazanmalarında katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu dersler arasından en sık vurgulananlar ise sırayla, İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve İkinci Yabancı Dil dersleridir. Araştırma sonucunda, alan ve alan eğitimi derslerinin “kültürel farkındalık kazanma”, “kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama”, “farklı bakış açısı kazanma” açısından öğretmen adaylarına katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, Demirel (1989) tarafından yabancı dil öğretmenlerine ilişkin yürütülen çalışmada da alan ve alan eğitimi derslerinin işlevlerinden biri olarak vurgulanan kültürel yeterlik, hedef dilin edebiyat ve kültürünün farkında olma kapsamında ele alınmıştır. Alan eğitimi derslerinin ön plana çıkması, 2007 İngilizce öğretmenliği lisans programı yapısının alan ve alan eğitimi derslerine %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine %25-30 ve genel kültür derslerine %15-20 oranında yer verilmiş olmasıyla açıklanabilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının branşları göz önüne alındığında, farklı bir dil öğretmek üzere yetiştirilen ve öğretim sürecinde kültürel çeşitliliği yansıtması beklenen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bir alan dersi

almadığı görülmektedir. 2007 İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan toplam 33 alan ve alan eğitimi dersinden yalnızca 10 dersin, çok kültürlü eğitime ilişkin katkı sağlaması oldukça düşündürü bir sonuçtur.

Çok kültürlü eğitime ilişkin lisans eğitiminde alınan öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorisinde ise 9 farklı dersin çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına deneyim kazanmalarında katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu dersler arasında en sık vurgulanan ise sırayla Okul Deneyimi, Sınıf Yönetimi ve Karşılaştırmalı Eğitim dersleridir. Ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin İngilizce öğretmen adaylarının “kültürel farkındalık kazanma”, “kültürel farklılıklara ilişkin materyal hazırlama”, “öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanma”, “farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazanma”, “hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar” açısından öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi kategorisinde toplam 13 dersten 9 dersin öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime ilişkin katkı sağlaması sevindirici olmakla birlikte, çok kültürlü eğitimin tek bir ders veya konu ile sınırlandırılmayacağına da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bunlara ek olarak; öğretmenlik meslek bilgisi ders kategorisinde çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve becerilerin kazanılmasında en yararlı dersin Okul Deneyimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Deneyimi dersinin, farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazandırdığı ve hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar açısından öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Chan (2014), Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri aracılığıyla öğretmen adaylarının, farklı öğrenci profillerini gördükleri, neyi öğretmeleri gerektiğinden ziyade nasıl öğretmeleri gerektiğine ilişkin farkındalık elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçlarında da vurgulanan Okul Deneyimi dersi, gerek öğretmenlik mesleğinin gerektiği bilgi ve beceriler gerekse çok kültürlü eğitim ihtiyacını doğuran ortamlar, öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemlene ve yaşantı yoluyla deneyimleme fırsatı sunan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en temel dersleri arasındadır. Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından vurgulanan çok kültürlü eğitimle ilgili alan ve alan eğitimi dersleri ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri nicelik açısından karşılaştırıldığında; alan ve alan eğitimi dersleri ön plana çıkarken; çok kültürlü eğitime ilişkin katkıların çeşitliliği açısından öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ön plana çıkmaktadır.

Çok kültürlü eğitime ilişkin lisans eğitiminde alınan genel kültür ders kategorisinde ise 7 farklı dersin çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına deneyim kazanmalarında katkı sağladığı belirtilmiştir. Genel kültür ders kategorisinde toplam 11 dersten 7 dersin çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına “kültürel farkındalık kazanma”, “öğrenci profiline yönelik farkındalık kazanma”, “farklı bakış açısı kazanma” ve “iletişim becerilerini geliştirme” açısından katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersler arasında, çok kültürlü eğitime ilişkin en fazla vurgulanan dersler Drama, Etkili İletişim Becerileri ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersleridir. Genel kültür ders kategorisinde, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık kazanmasına büyük ölçüde katkı sağlayan dersin Drama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, drama sayesinde kültürel duyarlılığın geliştiği ve öğretmen adaylarının farklı bakış açıları kazanmasında, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere yönelik olumlu tutum sergilemesinde katkı sağladığına yönelik sonuçlar yer almaktadır (Yıldırım, Aykaç ve Okçu, 2019). Benzer şekilde Başçı ve Gündoğdu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının, iletişim becerilerini güçlendirdiği ve sosyal etkileşimi arttırdığı için drama dersini yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, 2007 İngilizce öğretmenliği lisans programında Drama zorunlu bir ders olmamakla birlikte, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri İngilizce öğretmenliği lisans programlarında da seçmeli derstir. ODTÜ İngilizce öğretmenliği lisans programında ise, Drama Analizi adında zorunlu bir ders yer almaktadır.

Araştırma sonucunda, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kültürel farkındalık kazanma, öğrenci profiline yönelik farkındalık kazanma açısından çok kültürlü eğitime yönelik katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin bu katkısı, çok kültürlü eğitim yaklaşımlarından Banks’in (1974) karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı ile Grant ve Sleeter’in (2005) çok kültürel ve sosyal yeniden yapılandırıcı yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, İngilizce öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersi aracılığıyla, hem öğrenme-öğretme sürecine ilişkin deneyim kazandıklarının hem de toplumsal duyarlılıklarını arttırdıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının ders aldıkları öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin deneyim kazanmalarına katkı sağlamasıdır. Damgacı ve Aydın (2013), Demir (2012) ve Okojie-Boulder’in

(2010) çalışmalarında öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) ise eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürel yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında, kültürel farkındalık düzeyi ile öğretmen adaylarına sunulan çok kültürlü eğitim fırsatlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, az sayıda öğretmen adayının alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde çok kültürlü eğitime yönelik elde ettikleri katkının öğretim elemanları tarafından desteklendiğini ifade etmesi sorgulanması gereken bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi lisans eğitimlerinde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimlerinden elde edilen bir diğer sonuç ise, üniversite bağlamında yer alan etkinliklerin çok kültürlü eğitime ilişkin deneyim kazanmalarında katkı sağlamasıdır. Ancak araştırma sonucunda, az sayıda öğretmen adayının çok kültürlü eğitime ilişkin seminer, çalıştay vb. etkinliklere katıldığı veya seçmeli ders aldığı görülmektedir. Bu durum, üniversite bağlamında çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına sunulan fırsatların yeterli olmadığına ve üniversitelerin çok kültürlü eğitime daha fazla duyarlılık göstermesi gerektiğine işaret etmektedir. Banks (2006), okul kültürünü güçlendirmenin çok kültürlü eğitimin bir boyutu olduğunu ve okulların, sosyal grup, cinsiyet, dil ve din farklılıkları gözetmeksizin çeşitli organizasyonlar düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının

- Çok kültürlü eğitimi farklılıklar temelli, kültürel farkındalığı geliştiren ve evrensel değerler temelli bir eğitim süreci olarak anlamlandırdıkları, farklı kültürler ve özellikleri, dil eğitimi ve evrensel değerler kapsamında ele aldıkları;
- Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde dil ve kültür ilişkisi, İngilizce öğretimi, İngilizcenin evrensel dil olması ve öğrenci açısından gerekli olduğuna inandıkları;
- Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında gerek planlama gerekse uygulama ve ölçme-değerlendirme açısından kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu yetersizliğin nedenleri olarak çok kültürlü eğitime lisans eğitimlerinde yeterince yer verilmemesini, öğrenci profilleri ile kendi yaşantı ve özelliklerinin uyuşmamasını ve homojen sınıf/öğrenci profilinin olmamasını ifade ettikleri;

- Hizmet öncesi eğitim sürecinde çok kültürlü eğitime ilişkin deneyimleri dersler, öğretim elemanları ve üniversite etkinlikleri aracılığıyla edindikleri;
- Alan ve alan eğitimi ders kategorisinde toplam 33 dersten 10 dersin çok kültürlü eğitime yönelik kültürel farkındalık kazanma, kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama ve farklı bakış açısı kazanma açısından; öğretmenlik meslek bilgisi dersinde toplam 13 dersten 9 dersin çok kültürlü eğitime yönelik kültürel farkındalık kazanma, kültürel farklılıklara yönelik materyal hazırlama, öğrenci profiline ilişkin farkındalık kazanma, farklılıklar açısından öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık kazanma ve hedef dilin kültürüne yönelik uygulamalar kazanma açısından; genel kültür ders kategorisinde ise toplam 11 dersten 7 dersin kültürel farkındalık kazanma, farklı bakış açısı kazanma ve iletişim becerileri geliştirme açısından katkı sağladığı;
- Çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazanmalarında en faydalı alan ve alan eğitimi derslerinin İngiliz Edebiyatı, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve İkinci Yabancı Dil; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Okul Deneyimi, Sınıf Yönetimi ve Karşılaştırmalı Eğitim ve genel kültür derslerinin Drama, Etkili İletişim Becerileri ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersleri olduğu;
- Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin çok kültürlü eğitime ilişkin deneyim kazanmalarına katkı sağladığı;
- Üniversite bağlamında düzenlenen seminer, çalıştay vb. etkinliklerin de çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarında katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, çok kültürlü eğitimin tek bir ders veya konu ile sınırlandırılmayacağı ve dolayısıyla hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi açısından atılması gereken öncelikli adımın, lisans programının tüm bileşenleri ve paydaşları dikkate alınarak çok kültürlü eğitim ve uygulamalarının öğretmen eğitimi sürecine yansıtılması olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yükledikleri anlamlar incelendiğinde, kültürel/bireysel farklılıkların çeşitlilik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, hizmet öncesi lisans eğitiminde öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıkları gözlemleyebileceği veya deneyimleyebileceği öğrenme fırsatlarının sunulması önerilmektedir.
- Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adayları tarafından çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde gerekli olduğu düşünülmesine rağmen çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algıları oldukça düşüktür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitim uygulamalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgi ve beceri kazanmalarına fırsatlar sağlayacak yaşantılar sunulmalıdır.
- İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin çok kültürlü eğitime ilişkin yeterli katkıyı sağlayamadığı görülmektedir.
- Araştırmada hizmet öncesi lisans programı kapsamında alınan derslerin öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve deneyim kazandırmada yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Burada hareketle, tüm kategorilerdeki derslerde, öğretmen adaylarının kültürel/bireysel farklılıklara, eşitlik, sosyal adalet, hoşgörü gibi evrensel değerlere yönelik bilgi beceri ve deneyim kazanabilecekleri öğretim uygulamalarıyla çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırmada öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmadaki katkısı vurgulanırken, bu katkının genellikle öğretim elemanının tercihleri doğrultusunda ilerlediği de ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitime ilişkin vurguların daha bilinçli ve amaçlı olarak yürütülmesi adına çok kültürlü öğretmen eğitimi konusunda bilgilendirme çalışmaları düzenlenebilir.
- Benzer şekilde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık kazanmasında üniversite genelinde düzenlenen seminer, çalıştay, toplantı vb. etkinliklerinde katkısı olduğu araştırma sonuçlarında ortaya konulmakla birlikte, bu etkinliklere katılan öğretmen adayı sayısı oldukça düşüktür. Bu bağlamda, üniversite, fakülte ve bölümler arasında işbirliği

yapılarak öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda çok kültürlü eğitime ilişkin farklı etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma son sınıf İngilizce öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar, İngilizce öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülebilir.
- Nitel bir desende yürütülen bu çalışma, nicel yöntemler kullanılarak farklı değişkenler ve daha büyük bir çalışma grubunun katılımıyla yürütülebilir.
- İngilizce öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerine, yeterliklerine ve deneyimlerine ilişkin nitel bir çalışma yapılabilir.
- İngilizce öğretmen adayları ile farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin ve yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri, yeterlikleri ve deneyimlerini inceleyen araştırmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Açıklın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). Misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3), 1-4.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- American Council on Teaching of Foreign Language. (2013). ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf
- Arsal, Z., Arsal, D. M., ve Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Assaf, L. C., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-135.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., ve Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3).

- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teaching technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 67-81.
- Aydın, H. ve Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions' on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğretim, Öğretim ve Değerlendirme*. Retrieved from https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf
- Bada, E., ve Genç, B. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Bal, A. P. (2017). The effect of pedagogic formation training on vocational attitudes of mathematics teacher candidates. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 58-69.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Banks, J. A. (1974). *Multicultural education: In search of definitions and goals*. Syracuse, New York: National Academy of Education.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51(8), 4-8.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *In The Educational Forum*, 68(4), 296-305. Taylor & Francis Group.
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass: An Imprint of Wiley.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education (4th ed.)*. Boston: Pearson Education.

- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: Characteristics and goals*. Banks J. A. & Banks C. A. M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, içinde (pp. 2-26). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (Eds.). (2016). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. (9th Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Baptiste, H. P., Baptiste, M. L., & Gollnick, D. M. (1980). *Multicultural teacher education: Preparing educators to provide educational equity*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Barka, T. O., & Polat, S. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9), 1180-1189.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 320291)
- Başarır, F., Sarı, M., ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay A., ve Bektaş Y (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., ve Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). 1150-1167.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3). 47-60.
- Başçı, Z., ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2). 454-467.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 243-254.
- Bishop, T., Reinke, J., & Adams, T. (2011). Globalization: Trends and perspectives. *Journal of International Business Research*, 10(1), 117-128.
- Boydak zan, M., ve şengr, D. (2017). ğretmenlerin ok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki grşlerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2). 113-121.
- Bozdoğan, D. (2016). Reflections of young language learners on diversity dimensions in EFL classrooms. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(2), 134-146.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2008). Küreselleşme, eğitim sistemleri ve niversite gençliği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 229-244.
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43–48.
- Chan, J. Y. (2014). Fine-tuning language policy in Hong Kong Education: stakeholders' perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(5), 459-476.

- Chin, R. (2019). *The crisis of multiculturalism in Europe: A history*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(11), 43-68.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ahmet Alpay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chung, M. H., & Miller, J. (2011). Do we live in a box of crayons?: Looking at multicultural metaphors written by teachers. *Multicultural Education*, 18(4), 39-45.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 351-366.
- Cookson, P. W. (2012). *Class rules: Exposing inequality in American high schools*. J.A Banks (Ed.). Colombia University: Teachers College Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.
- Çiftçi, Y.. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 197-218.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., ve Doğan T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- DaCunha, J. C. M. (2016). *Disrupting Eurocentric Education Through A Social Justice Curriculum*. (Master Thesis). Clark Üniversitesi, Worcester, Massachusetts.

- Damgacı, F., ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Dee, J., R., & Henkin, A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education*, 37(1), 22-40.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn, *Harvard Graduate School of Education*, 20, 51-76.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1454-1475.
- 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.
- Demir, S., ve Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 5-26.
- Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, 13, 317-330.

- Ersoy, A. (2014). The role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness: A qualitative study in the hospitality industry. *Journal of Yasar University*, 35(9), 6099-6108.
- Eskici, M. (2016). Faculty members' opinions about multiculturalism in higher education. *The Anthropologist*, 24(1), 252-261.
- Evans, B. A., & Hornberger, N. H. (2005). No child left behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States. *Language Policy*, 4(1), 87-106.
- Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). *Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Ford, D. Y. (2005). Integrating multicultural and gifted education: A curricular framework. *Theory into Practice*, 44(2), 125-137.
- Friedman, T. (2007). *The world is flat 3.0: A brief history of the 21st century*. New York: Picador.
- Frye, B., Button, L., Kelly, C., & Button, G. (2010). Preservice teachers' self-perceptions and attitudes toward culturally responsive teaching. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 5.
- Gardiner, M. E., Canfield-Davis, K., & Anderson, K. L. (2009). Urban school principals and The 'No Child Left Behind' act. *The Urban Review*, 41(2), 141-160.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Monograph Series*, 94(2), 1-34.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

- Gay, G. (2004). *The importance of multicultural education*. Flinders D. J., Thornton S. J. (Eds.), the Curriculum Studies Reader (2nd ed.), içinde (pp. 315-321). New York and London: RoutledgeFalmer.
- Gay, G. (2011). *The important of multicultural education*. Ornstein, AC, Pajak, EF, & Ornstein, SB (5th Eds.). Contemporary Issues in Curriculum. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Genç. T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli. (Tez no: 296401)
- Gentemann, K. M., & Whitehead, T. L. (1983). The cultural broker concept in bicultural education. *The Journal of Negro Education*, 52(2), 118-129.
- Ghosh, R., & Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different*. Canada: Canadian Scholars Press.
- Goodwin, A. L., & Darity, K. (2019). Social justice teacher educators: What kind of knowing is needed?. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 63-81.
- Gorski, P. C. (1999). Multicultural.net: The multiculturalism of the World Wide Web. *Multiple Perspectives*. 1(3), 44-46.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gough, N. (2003). *Thinking globally in environmental education: Implications for internationalizing curriculum inquiry*. Pinar W. F. (Ed.) International Handbook of Curriculum Research, içinde (pp. 53-69).
- Grant, C. A., & Chapman, T. K. (Eds.) (2008). *History of multicultural education, vol. 6: Teachers & Teacher Education*. New York: Routledge.

- Grant, C. A., & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. *Studying Diversity in Teacher Education*, 19-61.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çokkültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 345374).
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, Nisan 2019.
- Henkin, R., & Steinmetz, L. (2008). The need for diversity education as perceived by preservice teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 101-110.
- Hişmanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330-341.
- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. (2nd ed.). New York, NY: Teacher College Press.
- Irvine, J. J. (1992). Making teacher education culturally responsive. Dilworth M. E. (Ed.), *Diversity in teacher education: New expectations*, içinde (pp.79-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Columbia University New York and London: Teachers College Press.
- Irvine, J. J., & Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle schools*. Boston: McGraw-Hill.
- Iwai, Y. (2017). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185-198.
- İşisağ, K. U., ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jensen, B., Whiting, E. F., & Chapman, S. (2018). Measuring the multicultural dispositions of preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(2), 120-135.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of international business studies*, 37(4), 525-543.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.
- Karakaş, H., ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Kaufmann, E. P. (2004). *Rethinking ethnicity: Majority groups and dominant minorities*. New York: Routledge.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Kaya İ., ve Aydın H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlülük ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Khan, L., Lindstrom, L., & Murray, C. (2014). Factors contributing to preservice teachers' beliefs about diversity. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 53-70.
- Kılıç, L. K. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 79-102.

- Kıncal, R. Y. (1996). *Eğitim Bilimine Giriş*. Erzurum.
- Kızılaslan, I. (2010). Student teachers' perceptions of gendered texts in English language textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3528-3531.
- Kincheloe, J. L. (2005). Autobiography and critical ontology: Being a teacher, developing a reflective persona. *Auto/biography and auto/ethnography: Praxis of research method*. 1-21. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan Jr, J., & Whitney, A. E. (2015). Reconceptualizing teacher quality to inform preservice and inservice professional development. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 105-108.
- Koç, C., ve Köybaşı, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2048-2056.
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kolano, L. Q., Dávila, L. T., Lachance, J., & Coffey, H. (2014). Multicultural teacher education: Why teachers say it matters in preparing them for English language learners. *CATESOL Journal*, 25(1), 41-65.
- Koriakina, A. A. (2018). Language multicultural education in the ethno-regional context. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 7(2), 118-222.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching & Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. New York: Routledge.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey?. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117.

- Küçükahmet, L. (2007). Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Kymlicka, W. (2012). Çokkültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. Fatih Öztürk (Çev.), *DUHFM C. LXX* (2), 297-332.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206-214.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2, 50-65.
- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty; it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(2), 104-109.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. Apple M. W., Au W., Gandin, A.L. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 120-132).
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (Eds.). (2006). *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy*. New York and London: Teachers College Press.
- Lambert, J., & Gong, Y. (2010). 21st century paradigms for pre-service teacher technology preparation. *Computers in the Schools*, 27(1), 54-70.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- Lemke, C. (2002). *EnGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. Los Angeles, CA: Metiri Group.
- Lewis, D. K. (1976). The multi-cultural education model and minorities: Some reservations. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 32-37.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289(331).
- Lipton, M., & Oakes, J. (2007). *Teaching to change the world*. McGraw Hill.

- Loewen, J. W. (2018). *Teaching what really happened: how to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York and London: Teachers College Press.
- Maguth, B. M., & Daviso, A. W. (2018). A "Lived-In Model" to teacher education: The impact of embedding pre-service teacher education on secondary student learning. *Creative Education*, 9(10), 1504-1524.
- Mandacı, N., ve Özerim, G. (2013). Uluslararası göçlerin bir güvenlik konusuna dönüşümü: Avrupa'da radikal sağ partiler ve göçün güvenikleştirilmesi. *Uluslararası İlişkiler*, 105-130.
- Manning, M. L., & Baruth, L. G. (1996). Learners at risk: Three issues for educators. *The Clearing House*, 69(4), 239.
- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. New York: Routledge.
- May, S. (Ed.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- McGee Banks, C A., & Banks, J. A. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: MA.
- McGee Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-2.
- McMurrer, J. (2007). Implementing the No Child Left Behind teacher requirements. *Washington, DC: Center for Education Policy*.
- McNeal, A. (2005). Non-native speaker teachers and awareness of lexical difficulty in pedagogical texts. *In Non-native language teachers*. Springer, Boston, MA.
- MEB. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. <https://hboigm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). 2023 Eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı* (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmen stratejisi belgesi öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013) *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Moles, A. (1983). *Kültürün toplumsal dinamiği*. (N. Bilgin, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Muchenje, F., & Heeralal, P. J. (2016). Teachers' views on the accommodation of students' cultural diversity in curriculum instructional materials in use in primary schools in Chegutu District Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 47(2), 142-150.
- Murrell Jr, P. C. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027: Teachers College Press.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94.

- NCATE [Professional standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions]. (2008). National council for accreditation of teacher education the standard of excellence in teacher preparation. Massachusetts Avenue: NW. <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> adresinden erişilmiştir.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Nieto, S. (2000) *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (2002). Profoundly Multicultural Questions. *Educational Leadership*, 60(4), 6-10.
- Nieto, S. (2004). Critical multicultural education and students' perspectives. *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, 179-200.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1-10.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Nolan, A. E. (2016). *Critical analysis of multiculturalism, cultural competence, and cultural humility: an examination of potential training opportunities for pre-service teachers*. (Dissertation thesis). George Fox University, United States of America, State of Oregon, Yamhill County, Newberg.
- Okojie-Boulder, T. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in The College of Education*. (Unpublished dissertation thesis). Mississippi State University, Mississippi.
- Olaya, A., & Gómez Rodríguez, L. F. (2013). Exploring EFL pre-service teachers' experience with cultural content and intercultural communicative competence at three Colombian universities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(2), 49-67.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*.

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925258.pdf>

adresinden erişilmiştir.

Orhan A., ve Kuyumcu Vardar, A. (2019). Finlandiya ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme: Öğretmenlik uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 309-330.

Oscar, H. (1973). *The Uprooted: The Epic Story of the Great Migrations that Made the American People*. Boston, MA: Little, Brown.

Önalın, O. (2004). *İngilizce öğretmenlerinin İngiliz dili eğitiminde kültürün yeri hakkındaki görüşleri: Ankara'daki dört üniversite üzerinde bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 147842)

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.

Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.

Özen, F. (2019). *Öğretmen Adaylarının Demokrasi ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi*. https://www.researchgate.net/publication/330702474_Ogretmen_Adaylarinin_Demokrasi_ve_Cok_Kulturlu_Egitime_Iliskin_Tutumlarının_Degerlendirilmesi adresinden erişilmiştir.

Özeti, B. (2004). *Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları*. http://www.academia.edu/download/39873810/Yeni_Microsoft_Word_Belgesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2, 127-145.

Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. *Multicultural Education: The Interminable Debate*, 19-31.

- Parekh, B. (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parekh, B. (2005). Unity and diversity in multicultural societies. *International Institute for Labour Studies*, 1-20.
- Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1-19.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st. century learning*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications Inc., Newsbury Park, London, New Delhi.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study*. (Dissertation Thesis). University of Missouri-Kansas.
- Perlovsky, L. (2009). Language and emotions: emotional Sapir–Whorf hypothesis. *Neural Networks*, 22(5-6), 518-526.
- Phuntsog, N. (1998). *The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
- Premier, J. A., & Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 3.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 62-69.

- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, İ., ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Popescu, A. D., Borca, C., & Baesu, V. (2014). A study on multicultural personality. *CrossCultural Management Journal*, (1), 147-156.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214.
- Richards, H., Brown, A., & Forde, T. (2007). Addressing diversity in schools: culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64–68.
- Richards, K. A. R., Killian, C. M., Graber, K. C., & Kern, B. D. (2019). Chapter 4: Studying recruitment and retention in Pete: Qualitative and quantitative research methods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(1), 22-36.
- Rijamampianina, R., & Carmichael, T. (2005). A pragmatic and holistic approach to managing diversity, *Problems and Perspectives in Management*, 3(1), 109-117.
- Riitaoja, A. L. (2013). *Constructing otherness in school: A study of curriculum texts and everyday life of two primary schools in Helsinki*. (Dissertation Thesis). University of Helsinki, Department of Teacher Education, Helsinki.
- Rosaldo, R. (1997). Cultural citizenship, inequality, and multiculturalism. *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space and Rights*, 2738.
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49.
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2010). Teacher candidate responses to digital games: 21st-century skills development. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 409-425.
- Sarıçoban, A., ve Çalışkan, G. (2011). The influence of target culture on language learners. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 7-17.

- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Schaetzel, K., Peyton, J. K., & Burt, M. (2007). *Professional development for adult ESL practitioners: Building capacity*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- 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.
- Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 151-159.
- Sharma, S. (2011). Multicultural education: Teachers’ perceptions and preparation. *Journal of College Teaching and Learning*, 2(5), 53-64.
- Shea, L. M., Sandholtz, J. H., & Shanahan, T. B. (2018). We are all talking: A whole-school approach to professional development for teachers of English learners. *Professional Development in Education*, 44(2), 190-208.
- Shemshadsara, Z. G. (2012) Developing cultural awareness in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 5(3), 95–99.
- Shibuya, M. (2010). *Intercultural education in Japan: Foreign children and their education*. Grant A. C., Portera A. (Ed.) *Intercultural and Multicultural Education*, içinde (pp. 124-137).
- Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155-169.
- 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.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007b). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sleeter C. E., & Grant, C. A. (2005). *Race, class, gender and disability in the classroom*. Banks J. A., & Mcgee Banks C. A (Eds.). *Multicultural education, issues and perspectives*, içinde (pp. 61-81). New York: John Wiley & Sons.

- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999a). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York: John Wiley.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Smolen, L. A., Colville-Hall, S., Liang, X., & Mac Donald, S. (2006). An empirical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in teacher education programs at four urban universities. *The Urban Review*, 38(1), 45-61.
- Solgi, F., & Tafazoli, D. (2018). The necessity of teaching culture in English as a foreign language courses: Iranian perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 01-11.
- Spodek, B. (1974). *Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Stallworth, B. J., Gibbons, L., & Fauber, L. (2006). It's not on the list: An exploration of teachers' perspectives on using multicultural literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 478-489.
- Stewner-Manzanares, G. (1988). The Bilingual Education Act: Twenty years later. *New Focus, Occasional Papers in Bilingual Education*, 6.
- Stone, J. E. (1999). The National Council for Accreditation of Teacher Education: Whose standards?. Better teachers, better schools. Retrieved from <http://education-consumers.org/national-council-accreditation-teacher-education-whosestandards>
- Subaşı, Ş. (2013). *Teacher candidates' preparedness for teaching in multicultural classrooms in the Viennese context*. (Dissertation thesis). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 345159).

- Suna, Y., ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- Suzuki, B. H. (1984). Curriculum transformation for multicultural education. *Education and Urban Society*, 16(3), 294-322.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel Ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1-2), 69-117.
- Şan, M., ve Haşlak, İ. (2012). Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında Amerikan ana akımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 29-54.
- Şişman, M., ve Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Taylor, G., N., & Quintana, S. M. (2003). Teacher’s multicultural competencies (K-12). *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. California: Sage Publications.
- Taylor, R., Kumi-Yeboah, A., & Ringlaben, R. (2016). Pre-service teachers’ perceptions towards multicultural education and teaching of culturally and linguistically diverse learners. *Multicultural Education*, 23(1), 42-48.
- Tekin, M., Şahin, E., ve Göbenez, Y. (2014). Postmodern pazarlama yaklaşımıyla modern pazarlama yöntemleri: Güncel şirket uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 225-232.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. 2005 (1).75-87.
- Telc Language Tests. (2013). Common European Framework of Reference for Languages (Second Edition). Frankfurt: Telc GmbH. Retrieved from https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

- Tellez, K. (2008). What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 43–58.
- Tezcan, M. (1996). Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi (23-26 Ekim)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 187-195.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- The Glossary of Multicultural Education. (2013). Multicultural Education. Retrieved from <https://www.edglossary.org/multicultural-education/>
- Thompson, F. (2009). The instruction and assessment of multicultural dispositions in teacher and counselor education. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 15, 32-54.
- Titrek, O., Önder, İ., ve Karslı, İ (2009). Sosyo-kültürel ve yönetsel açıdan çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir.
- Tonbuloğlu, Aslan, ve Aydın. (2014). Türk eğitim sisteminin çokkültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitime Bakış Dergisi*.10 (29). 67-72.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tran, T. Q., & Dang, H. V. (2014). Culture teaching in English language teaching: Teachers' beliefs and their classroom practices. *Korea TESOL Journal*, 11(1), 207-223.
- Trivedi, H. C. (1978). Culture in language learning. *English Language Teaching Journal*, 32(2), 92-7.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M., & Trucano, M. (2018). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88.

- Tutkun, Ö., ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (May 2010), 156-169.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Kültür*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Türkiye'nin demografisi. (2019). https://www.wikiwand.com/tr/Türkiye_demografisi adresinden erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar adresinden erişilmiştir.
- Ünal, I. (2004). Çokdilli, çokkültürlü toplumlarda eğitim. *Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Komisyon Raporu*, 144-148.
- Ünlü, İ., ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim*, 21, 287-302.
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.
- Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The multicultural personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694.
- Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 303-311.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research and practice*. Teachers College Columbia University, New York and London: Teacher College Press.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

- Visser, J. (2007). Learning in a global society. M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*. (2nd ed.), içinde (pp. 1-52). Retrieved from <http://www.learndev.org/dl/DEhdbk2ndEd.pdf>
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23, 37-41.
- Wallace, B. C. (2000). A call for change in multicultural training at graduate schools of education: Educating to end oppression and for social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1086-1111.
- Washington, E. D. (2003). *The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25-38.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayları görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 191-2015.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. ICONTE (International Conference on New Trends in Education and Their Implications) konferansında sunulan bildiri, Antalya: Pegem Akademi.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, R. (2008). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. (2011). Competing agendas and reform in teacher education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.

- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K., Aykaç, N., ve Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.
- Yoon, H. N. R. (2016). *The future society that multi-cultural children's dream: Design principles with web-based social fiction*. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/173112/>
- Yusof, N. M. (2005). Multicultural education practice among teachers in national secondary schools: A case study in Kedah. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 20, 97-111.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans.pdf adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yurtseven, N., Altun, S., ve Aydın, H. (2015). An analysis on motivational beliefs of preparatory class about learning English. *Wulfenia Journal*, 20, 155-170.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

- Zeichner, K. M. (2017). The Struggle for the soul of teaching and teacher education in the US. *The Struggle for the Soul of Teacher Education* (pp. 31-51). Routledge.
- Zeichner, K. M., & Payne, K. A. (2013). *Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths*. Noel J. (Ed.) Democratizing knowledge in urban teacher education, içinde (pp. 3-19). Springer International Publishing, London.
- Zeichner, K. M., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM GÖRÜŞME FORMU (ÇKEFK)

Merhaba, ben Sinem ÇALIŞKAN. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bir Olgubilim Çalışması" başlıklı tez çalışmamı yürütüyorum. Bu bağlamda, İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yönelik görüşlerine ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde çok kültürlü eğitim ile ilgili edindiğiniz deneyimlere ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Araştırma sürecinde paylaşacağınız görüş ve önerilerinizin, İngilizce öğretmen eğitiminin daha nitelikli bir seviyeye taşınmasına oldukça önemli katkı sunacağı beklenmektedir. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak hazırlanan görüşme sorularına geçmeden önce, görüşme sırasında paylaşacaklarınızın tümünün gizli tutulacağını belirtmek isterim. Araştırmacılar dışında, hiç kimse görüşmede konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaktır. Bunun yanında, araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacaktır. Görüşmeye katılım *tamamen gönüllük esasına dayandığını* ve görüşmeye başladıktan sonra da kendinizi rahat hissetmezseniz, görüşmeyi iptal edebileceğinizi hatırlatmak isterim. Böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmemizi izin verirseniz *ses kayıt cihazı* aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaş:

2. Cinsiyet:

3. Mezun olduğunuz lise:

Genel/Temel Lise

Anadolu Lisesi

Anadolu Öğretmen Lisesi

Fen Lisesi

Süper Lise

Mesleki ve Teknik Lise

Anadolu Mesleki ve Teknik Lise

Diğer (Lütfen yazınız)

4. Öğrenim gördüğünüz üniversite:
5. Hayatınızın çoğunluğunu geçirdiğiniz bölge:
6. Üniversiteye başlamadan önce yaşamınızı sürdürdüğünüz yer?
Büyük şehir (1 milyon +), Küçük şehir, İlçe, Köy
7. Yurtdışı tecrübeniz:
8. İngilizce dışında bildiğiniz başka yabancı dil var mı? Varsa hangi dilleri bildiğinizi yazınız?.....

BÖLÜM II: ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER

1. Çok kültürlü eğitim kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce çok kültürlü eğitim neleri kapsamaktadır?

BÖLÜM III: ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip olan bir İngilizce öğretmenin özellikleri nelerdir?

Sonda: Mesleki, Kişisel, vb. özellikler açısından

BÖLÜM IV: ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Çok kültürlü bir sınıf ortamında (farklı etnik, dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf ve kültür vb. özelliklere sahip olan bir sınıf) İngilizce öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?
 - a. Planlama aşamasında
 - b. Uygulama aşamasında
 - c. Ölçme-Değerlendirme aşamasında

BÖLÜM V: İNGİLİZE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN YERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında aldığınız **ALAN ve ALAN EĞİTİMİ DERSLERİNİZİ** genel olarak düşündüğünüzde, **ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME** ilişkin yeterlilik (bilgi, beceri, farkındalık, vb.) kazanmanızda bu derslerin ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz? (Öğretmen adaylarına, alan ve alan eğitimi ders listesi görüşme esnasında verilmiştir.)
2. İngilizce öğretmenliği lisans programında aldığınız **ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ DERSLERİNİZİ** genel olarak düşündüğünüzde, **ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME**

ilişkin yeterlilik (bilgi, beceri, farkındalık, vb.) kazanmanızda ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz? (Öğretmen adaylarına, öğretmenlik meslek bilgisi ders listesi görüşme esnasında verilmiştir.)

3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki deneyimlerinizi düşündüğünüzde, çok kültürlü eğitim ihtiyacını doğuran durum/olay/ortamla ilgili herhangi bir deneyim yaşadınız mı? Böyle bir deneyiminiz varsa, paylaşır mısınız?
4. İngilizce öğretmenliği lisans programında aldığınız **GENEL KÜLTÜR DERSLERİNİZİ** genel olarak düşündüğünüzde, **ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME** ilişkin yeterlilik (bilgi, beceri, farkındalık, vb.) kazanmanızda ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz? (Öğretmen adaylarına, genel kültür ders listesi görüşme esnasında verilmiştir.)
5. Üniversite eğitiminiz boyunca çok kültürlü eğitime yönelik uygulamalara/ çalışmalarına (Kulüp, çalıştay, sempozyum, v.b) katıldınız mı?
6. Katıldıysanız bu çalışmalarda edindiğiniz deneyimleri paylaşır mısınız?

EK-B: Tema/Kod Listesi

Çok Kültürlü Eğitim			
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN TANIMI	Farklılıklar Temelli Eğitim Süreci	Kültürel Farkındalığı Geliştiren Eğitim Süreci	Evrensel Değerler Temelli Eğitim Süreci
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM KAPSAMI	Farklı Kültürler ve Özellikleri	Dil Eğitimi	Evrensel Değerler
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİ	Gereklidir	Kısmen Gereklidir	Gerekli Değildir
	Dil-Kültür İlişkisi Açısından Öğrenci Açısından İngilizce Öğretimi Açısından İngilizcenin Evrensel Bir Dil Olması Açısından	Sınıftaki Öğrenci Profili Hedef Kültür Odaklı Etkinlikler	
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Aşamaları			
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE YANSITILMASINA YÖNELİK YETERLİLİK ALGILARI	Planlama	Uygulama	Ölçme-Değerlendirme
	Yeterli hissedenler	Yeterli hissedenler	Yeterli hissedenler
	Kişisel Özellikler ve Deneyimler Lisans Eğitim Sürecinde Edinilen Yaşantılar	Kişisel Deneyimler ve Beceriler	Standart Ölçme Araçları Kullanma Ölçme-Değerlendirmenin Doğasına Yönelik Kişisel Özellikler
	Yetersiz Hissedenler	Yetersiz Hissedenler	Yetersiz Hissedenler
	Çok Kültürlü Eğitimin Lisans Eğitiminde Vurgulanmaması Öğrenci Profili İle Kendi Yaşantı/Özelliklerinin Uyumlu Olmaması	Çok Kültürlü Eğitimin Lisans Eğitiminde Vurgulanmaması Öğrenci Profili İle Kendi Yaşantı/Özelliklerinin Uyumlu Olmaması	Öğrenci Profiline Heterojen Olması Çok Kültürlü Eğitimin Lisans Eğitiminde Vurgulanmaması

Çok Kültürlü Eğitim		
	Mesleki Özellikler	Kişisel Özellikler
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ANLAYIŞINA SAHİP OLABİLMESİ İÇİN GEREKEN KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ	Kültürel Farkındalığın Gelişimine Yönelik Öğretim Etkinliklere Yer Verme Empati Ve Hoşgörü Temelli Sınıf Ortamı Tasarlama Çeşitli Öğretim Materyalleri İle Kültürel/Bireysel Farklılıkları Destekleme Öğrenciye Görelik İlkesini Benimseme	Hoşgörülü Olma Empatik Anlayışa Sahip Olma Farklılıklara Saygılı Olma İletişim Becerilerine Sahip Olma
	Alan Ve Alan Eğitimi Derslerinin Sağladığı Katkıları	Kültürel Farkındalık Kazanma Kültürel Farklılıklara İlişkin Materyal Hazırlama Farklı Bakış Açısı Kazanma
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK DENEYİMLER	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Sağladığı Katkıları	Kültürel Farkındalık Kazanma Öğrenci Profiline İlişkin Farkındalık Kazanma Öğrenci Profiline İlişkin Farkındalık Kazanma Kültürel Farklılıklara İlişkin Materyal Hazırlama Farklılıklar Açısından Öğretmen Davranışlarına İlişkin Farkındalık Kazanma Hedef Dilin Kültürüne Yönelik Uygulamalar
	Genel Kültür Bilgisi Derslerinin Sağladığı Katkıları	Kültürel Farklılıklara İlişkin Materyal Hazırlama Farklılıklar Açısından Öğretmen Davranışlarına İlişkin Farkındalık Kazanma Hedef Dilin Kültürüne Yönelik Uygulamalar

EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1698

16 Nisan 2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.03.2018 tarih ve 821 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Sinem ÇALIŞKAN'ın Yrd. Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Lisans Programı Çerçevesinde Çok Kültürlü Eğitim Yansımalarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Nisan 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

27/ 08/ 2019



Sinem ÇALIŞKAN

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

23/08/19

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bir Olgubilim Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
23/08/19	154	295.547	05/07/2019	%10	1162675418

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sinem ÇALIŞKAN

Öğrenci No.: N14228547

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.



DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi, Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-E: Thesis Originality Report

23/08/19

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: A Phenomenological Study on Multicultural Education in Pre-Service English Language Teaching

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
23/08/19	154	295.547	05/07/2019	%10	1162675418

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sinem ÇALIŞKAN
Student No.: N14228547
Department: Institute of Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Asst. Prof. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

27/ 08 / 2019



Sinem ÇALIŞKAN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

