



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ VE AYRIMCILIK KARŞITI FARKINDALIĞIN GELİŞTİRİLMESİ: BİR MODEL ÖNERİSİ

Şadiye CAN GÜL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ VE AYRIMCILIK KARŞITI FARKINDALIĞIN
GELİŞTİRİLMESİ: BİR MODEL ÖNERİSİ

DEVELOPING MULTICULTURAL AND ANTI-BIAS AWARENESS IN
PRE-SERVICE TEACHERS: A MODEL PROPOSAL

Şadiye CAN GÜL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına çokkültürlü ve önyargı karşıtı farkındalık kazandırmak için uygulanan bir eğitim modelinin etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada ön test-son test-izleme testi tek gruplu karma müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitimin temel felsefesi dikkate alınarak geliştirilen; film izleme, haber analizi yapma, makale tartışması, çocuk kitaplarını inceleme gibi çeşitli öğretim stratejilerinin kullanıldığı model "müdahale" programı olarak 12 hafta boyunca ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Çalışmada seçmeli olarak açılan derse gönüllü olarak katılan 21 okul öncesi öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmanın nicel verileri, 21 okul öncesi öğretmen adayına ön test, son test ve izleme testi olarak uygulanan "Öğretmenler İçin Çokkültürlü Tutum Ölçeği", "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu" ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu" ile elde edilmiştir. Uygulanan eğitim modeline ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla son test uygulamasında, modelle ilgili açık uçlu dört soru sorulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler çalışmanın nitel kısmında kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları, çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerileri ile çokkültürlü kişilik özelliklerinden sadece esneklik alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Nitel kısmında katılımcıların görüşleri "modelin uygulanması", "modelin katkıları" ve "modelin geliştirilmesi" olmak üzere üç tema altında yer almıştır. Sonuç olarak uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının çokkültürlü ve önyargı karşıtı farkındalık kazandırılmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, ayrımcılık, ayrımcılık karşıtı eğitim, farkındalık

Abstract

The aim of this study is to investigate the effectiveness of an educational model applied to pre-service teachers to raise multicultural and anti-bias awareness. In the study, pretest-posttest-follow-up test one-group mixed intervention design was used. The model, which was developed by the researcher taking into account the basic philosophy of multicultural and anti-discrimination education, using various teaching strategies such as watching movies, analyzing news, discussing articles, reviewing children's books, was implemented as an "intervention" program in two-hour sessions for 12 weeks. The study included 21 pre-service preschool teachers who voluntarily participated in the elective course. The quantitative data of the study were obtained with the "Multicultural Attitude Scale for Teachers", "Multicultural Personality Scale-Short Form" and "Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Questionnaire-Teacher Form" adapted into Turkish by the researcher. In the post-test application, four open-ended questions about the model were asked in order to determine the opinions of the pre-service teachers about the applied education model. The data obtained from open-ended questions were used in the qualitative part of the study. In the quantitative part of the study, Wilcoxon signed-rank test was used and effect size was calculated. Content analysis was used to analyze qualitative data. As a result of the research, it was seen that the education model applied made a significant difference only in the flexibility sub-dimension of multicultural attitudes, multicultural awareness, knowledge and skills and multicultural personality traits of pre-service teachers. In the qualitative part, the opinions of the participants were included under three themes: "implementation of the model", "contributions of the model" and "development of the model". As a result, it was revealed that the implemented training model was effective in raising multicultural and anti-bias awareness of pre-service teachers.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, anti-bias, anti-bias education, awareness

Teşekkür

Doktora sürecinde birçok zorluklara rağmen umutsuzluğa düştüğümde ve/veya adım atmakta zorlandığımda, gerçekten sabrınızın sınırlarını zorladığım zamanlarda bile tezimi bitirmem için destek veren değerli danışmanlarım Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN ve Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na,

Tez izleme komitesinde yer alarak bu süreçte bilgi ve deneyimini paylaşarak desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Aysel ÇOBAN ve Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a,

Tez savunma jürimdeki, görüş ve önerileri ile tezimin bitmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Eda GÜRLEN ve Doç. Dr. Ege AKGÜN'e,

Doktora eğitimi sürecinde beni destekleyen ve tezimin oluşmasında katkıda bulunan Prof. Dr. Figen ÇOK, Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN, Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ ve Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Ceylan GÜNDEĞER'e,

Gerek Hacettepe Üniversitesi genelinde ve gerekse ana bilim dalında yolumun keşiştiği tüm güzel insanlara, hocalarıma, 204 nolu ofis arkadaşlarım başta olmak üzere mesai arkadaşlarıma,

Çalışmanın pilot ve asıl uygulamasına katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına,

Ayrıca tezimi bitirmem için umut veren, beni her zaman destekleyen ve gerçekten işimi kolaylaştırmak için ellerinden geleni esirgemeyen sevgili eşim yoldaşım Yoldaş GÜL'e, çocuklarım Rober Miraz ve Arden Rodin'e, ablam Esen CAN EYÜBOĞLU'na, annem Çiçek GÜL ve babam Davut GÜL'e, seçtiğim kardeşim Zeynep KURT'a ve görünmez destekçim Sultan SONER'e

ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim.....	13
Ayrımcılık ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim.....	17
Çokkültürlü Eğitimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar.....	18
Ayrımcılık Karşıtı Eğitimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar.....	24
Çokkültürlü Eğitimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar.....	28
Ayrımcılık Karşıtı Eğitimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar.....	32
Bölüm 3 Yöntem.....	37
Araştırmanın Türü.....	37
Çalışma Grubu.....	39
Veri Toplama Süreci.....	42

Veri Toplama Araçları	52
Kişisel Bilgi Formu.....	53
Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ).....	53
Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKKÖ).....	54
Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu (Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu)	55
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun Türkçeye Uyarlanması	56
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonucu	61
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu ..	62
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun Güvenirlik Sonucu	65
Verilerin Analizi	66
Nicel Verilerin Analizi	67
ÖÇTÖ için Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları	68
ÇKKÖ için Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları.....	69
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları	72
Nitel Verilerin Analizi	75
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	79
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	79
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	83
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	89
Farkındalık Alt Boyutu	91
Bilgi Alt Boyutu	94
Beceri Alt Boyut.....	96
Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	100
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	110
Sonuç.....	110

Kaynaklar	114
EK-A: Ders İzlenesi	15
EK-B: Oturum Örneği	18
EK-C: Gönüllü Katılım Formu	21
EK-Ç: Kişisel Bilgi Formu	22
EK-D: Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)	23
EK-E: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Form-40 (ÇKKÖ)	25
EK-F: Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu	27
EK-G: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	29
EK-Ğ: Etik Beyanı	30
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	31
EK-I: Dissertation Originality Report.....	32
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	33

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Zayıf Deneysel Desenin Simgesel Görünümü</i>	38
Tablo 2 <i>Çalışma Grubunun Belirlenen Ölçütleri Karşılama Durumu</i>	40
Tablo 3 <i>Çalışmaya katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri</i>	41
Tablo 4 <i>Veri Toplama Araçları</i>	53
Tablo 5 <i>Çeviri Tekniklerinin Dört Kriteri Karşılama Derecesi</i>	58
Tablo 6 <i>Öğretmen Adayların Üniversitelere Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 7 <i>KMO Değerleri ve Yorumları</i>	61
Tablo 8 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun uyum İndeks Değerleri</i>	65
Tablo 9 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Güvenirlik Analizi Sonucu</i>	66
Tablo10 <i>ÖÇTÖ için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik Sonuçları</i>	68
Tablo 11 <i>ÖÇTÖ Normallik Analizi Sonucu</i>	68
Tablo 12 <i>ÇKKÖ için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik Sonucu</i>	69
Tablo 13 <i>ÇKKÖ Normallik Analizi Sonucu</i>	71
Tablo 14 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik Sonucu</i>	72
Tablo 15 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Normallik Analizi Sonucu</i>	74
Tablo 16 <i>ÖÇTÖ için Tanımlayıcı Bulgular</i>	79
Tablo 17 <i>ÖÇTÖ için Friedman Testi Bulguları</i>	80
Tablo 18 <i>ÖÇTÖ için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları</i>	80
Tablo 19 <i>ÇKKÖ için Tanımlayıcı Bulgular</i>	83
Tablo 20 <i>ÇKKÖ için Friedman Testi Bulguları</i>	84
Tablo 21 <i>ÇKKÖ'nün Alt Boyutları için Tanımlayıcı Bulgular</i>	84
Tablo 22 <i>ÇKKÖ'nün Alt Boyutları için Friedman Testi Bulguları</i>	86
Tablo 23 <i>Esneklik Boyutuna Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları</i>	87
Tablo 24 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Tanımlayıcı Bulgular</i>	89
Tablo 25 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Friedman Testi Bulguları</i>	90
Tablo 26 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları</i>	90
Tablo 27 <i>Farkındalık Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular</i>	92
Tablo 28 <i>Farkındalık Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları</i>	92
Tablo 29 <i>Farkındalık Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları</i>	93

Tablo 30 <i>Bilgi Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular</i>	94
Tablo 31 <i>Bilgi Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları</i>	95
Tablo 32 <i>Bilgi Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Bulguları</i>	95
Tablo 33 <i>Beceri Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular</i>	97
Tablo 34 <i>Beceri Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları</i>	97
Tablo 35 <i>Beceri Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Bulguları</i>	98
Tablo 36 <i>Öğretmen Adaylarının Uygulanan Modele İlişkin Görüşlerine Ait Nitel Bulgular</i>	101

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Müdahale Deseni</i>	38
Şekil 2 <i>Karma Desen Yöntemini Uygulama Süreci</i>	39
Şekil 3 <i>Veri Toplama Süreci</i>	42
Şekil 4 <i>Öğretmen Adaylarının Yükümlülükleri</i>	46
Şekil 5 <i>Eğitim Modelinde Yer Alan Konu Başlıkları ve Filmler</i>	51
Şekil 6 <i>Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunu Uyarlama Aşamaları</i>	57
Şekil 7 <i>Çokkültürlü FFB Anketi-Öğretmen Formuna Ait Model</i>	64
Şekil 8 <i>Kodlama Anahtarı Örneği</i>	76
Şekil 9 <i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Modeliyle İlgili Görüşlerinin Zihin Haritası</i> ..	77
Şekil 10 <i>Uygulanan Modelin Görselleştirilmiş Hali</i>	102

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABC: Anti-Bias Curriculum (Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı)

AKE: Ayrımcılık Karşıtı Eğitim

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği)

ÇKKÖ: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

FBB: Farkındalık, Bilgi ve Beceri

MAKSS Form-T: Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Survey for Teachers
(Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anket-Öğretmen Formu)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC: National Association for the Education of Young Children (Küçük Çocukların
Eğitimi Ulusal Derneği)

ÖÇTÖ: Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti devleti başta Çocuk Hakları Sözleşmesi olmak üzere taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle tüm çocukların eğitim hakkını güvence altına almakla yükümlüdür. Bu yükümlülük eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin güvenceye alınmasını, temel eğitimin zorunlu kılınmasını ve ücretsiz olarak sağlanmasını da içermektedir. Ayrıca devletin kız çocuklarının okula devamını sağlama, kadın ve erkeklerin eğitim düzeylerindeki eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik özel tedbirler alma, eğitim hakkını kendi imkânları ile kullanması mümkün ol(a)mayan kişi ya da gruplar için özel programlar geliştirme gibi görevleri de bulunmaktadır (Kaya, 2013). Tüm bu yükümlülükler toplumda farklı özellikteki bireylerin demokratik bir ortamda eşit biçimde yaşamasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Suriye’de yaşanan savaş sonrasında Türkiye’ye gelen sığınmacılarla birlikte çokkültürlülük kavramı daha çok kullanılmaya başlanmış olsa da aslında Türkiye’de toplumun çok çeşitli kültürel, siyasi, dilsel, etnik köken, sınıfsal vb. farklılıklara sahip olduğu görülmektedir (KONDA, 2006; Kentel, 2022). Ancak Türkiye çokkültürlü yapıda bir ülke olmasına rağmen Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla tek kültüre dayalı merkezi bir eğitim anlayışı hâkimdir (Kaya, 2013). Tek kültüre dayalı anlayış nedeniyle de eğitim ortamında ayrımcılıkların yaşandığı ve farklı kültürel özelliklere sahip olan çocukların bu özellikleri nedeniyle okulda başarısız oldukları ve okulu terk ettikleri görülmektedir (Tezer Asan, 2010; Alp ve Taştan 2012; Ayan Ceyhan 2013; Kaya 2015). Bununla birlikte Akar Vural ve Gömleksiz (2010) de gerek ülkemizde gerekse dünyada insan hakları ve demokrasiye yönelik birçok gelişme olmasına rağmen toplumsal yaşamda şiddetin daha görünür hale geldiğini ve şiddetin artmasında “ayrımcılık” olgusunun oldukça önemli bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir.

Acar Çiftçi (2019) Türkiye’nin coğrafi konumunun, ülkenin sosyal yapısını şekillendirmede önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Günümüzde gerek artan nüfus hareketleri gerekse ortaya çıkan teknolojik gelişim ve beraberinde gelen sosyolojik

değişimle dünyadaki tüm toplumlarda bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümle birlikte insanların farklılıklarına rağmen eşit bir şekilde bir arada yaşayabilmeleri, temel insan haklarından yararlanabilmeleri, ayrımcılık yapmamaları ve/veya ayrımcılığa maruz kalmamaları, “öteki” olarak adlandırılan insan/grup ya da toplumlarla etkileşim halinde bulunmaları gibi bazı beceriler önem kazanmaktadır. Bu becerilerin okul ortamında bir eğitim sürecinde kazanılması çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalık açısından oldukça önemlidir.

Ertürk (1988) eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlarken Cevizci (2010) ise eğitimi genel hatlarıyla toplumun genç bireylerini kendi yaşantılarına ve bu arada aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda değiştirme dönüştürme faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Bartlett ve Burton (2014) en kapsamlı haliyle eğitimi normal olarak bilgi edinme, beceri geliştirme ve anlama gibi bilişsel becerileri geliştirme olarak açıklamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin artık belli birtakım bilgi içeriklerinin ve akademik becerilerin aktarıcısı ve kazandırıcısı olması yeterli değildir. Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren çokkültürlü toplumlar için birer “elçi” ve demokrasinin “yapıtaşları” olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, meslek etiğinin önem kazandığı günümüz dünyasının temel meselelerinde saygın ve sorumlu bir duruş geliştirmesine imkân verecek bir kültürel donanıma; insanlıktan, demokrasi ve evrensel değerlerden yana tutumlara sahip olması gerektiği kabul edilmektedir (Cevizci, 2010).

Problem Durumu

Çokkültürlülük birkaç istisna dışında bütün toplumlar için tarihsel antropolojik bir gerçekliktir (Ergil, 1995). Ancak tarihsel antropolojik bir gerçeklik olmasına rağmen bu kavramın kullanımı oldukça yenidir. Kymlicka (2015), 1960'larda ve 1970'lerde kültürel çeşitliliği kabul eden ve destekleyen politikaların benimsenmeye başlanmasıyla çokkültürlülük kavramının daha yaygın hale geldiğini belirtmektedir.

Dünya 20. yüzyılın son kırk yılında yerli halklar, ulusal azınlıklar, etnokültürel uluslar, eski ve yeni göçmenler, feministler, eşcinsel erkek ve kadınlar ile yeşiller gibi farklı grupların öncülük ettiği bir grup düşünsel ve politik akımın ortaya çıkmasına tanıklık etmiştir (Parekh, 2002). Bu tanıklık sonucunda da “çokkültürlülük”, “çokkültürlü eğitim”, “ayrımcılık” ve “ayrımcılık karşıtı eğitim” kavramları eğitim alanında ön plana çıkmıştır. Bu kavramları öncelikle tarihsel gelişimi bağlamında ele almak tanımların daha anlaşılır hale gelmesi ve bu kavramların çerçevesini çizmek açısından oldukça önemlidir.

Çokkültürlülük kavramı, ABD’de özellikle 50’li ve 60’lı yıllarda sivil haklar hareketi, ırk ayrımının kaldırılması, oy verme hakkı, istihdam uygulamaları, Vietnam Savaşı ve kadın hareketlerini de içeren toplumsal hareketler, çoğunluk kültürünün içerisinde olmayanların yani ötekilerin göz ardı edilmişliklerine, haklarının korunmasına ve ihtiyaçlarına dikkat çekmektedir (Munley, Duncan, McDonnell & Sauer, 2004). Çokkültürlülük kavramı daha sonra Batı Avrupa ülkelerine de yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir. Bunun temel nedenini Yalçın (2002), yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam asimilasyon amacını güden politikaların 1960’lı yıllarda iflas etmesi ve yabancılar sorununa yeni çözümler aranması olarak belirtmektedir. Türkiye’de yapılan ilk çalışmalarda çokkültürlülük kavramı daha geniş kapsamda ele alınmıştır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Kağnıcı, 2011; Tarım, 2015; Bulut ve Sarıçam, 2016; Taştekin, Bozkurt Yükçü, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2016; Sezer, 2017). Ancak zamanla çokkültürlülük kavramının sadece Suriye’den gelen göçmenleri ifade ederken ele alındığı görülmektedir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017; Özcan, 2018; Kaya, 2019; Akman, 2020; Özbilen, Canbulat, & Hamurcu, 2020). Bu nedenle de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramının açıklanması gerekmektedir.

Çokkültürlülük, Amerikan Psikologlar Derneği (APA, 2002) tarafından ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak tanımlanmıştır. APA’nın (2002) yapmış olduğu bu tanım bağlamında çokkültürlü eğitim bir düşünce, bir eğitimsel reform hareketi ve bir

süreç olarak ele alınmaktadır. Bir düşünce olarak, çokkültürlü eğitim, farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için uygun eğitim olanakları yaratmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, toplam okul ortamını değiştirerek tüm öğrenciler için uygun eğitim fırsatları yaratmaya çalışır, böylece ülke sınıflarında ve toplum içinde yer alan çeşitli kültürleri ve grupları yansıtır. Çokkültürlü eğitimin hedefleri öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak başarmak için çabalamaları gereken idealler olduğu için çokkültürlü eğitim bir süreçtir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2001).

Çokkültürlü eğitimin öncülerinden biri olan Banks (2006) çokkültürlü eğitimi tanımlarken içeriğin entegrasyonu, bilgi inşası, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi ve son olarak da okul kültürünün ve toplumsal yapının güçlendirilmesi ilkelerinden bahsetmektedir. Parekh (1986) ise çokkültürlü eğitimi, farklı kültürleri tanımaya fırsat veren, kalıplaşmış önyargılardan arındıran, öğrencileri yaşamın çoğulcu yönlerine karşı duyarlı hale getiren eğitim yaklaşımı olarak ele almaktadır (akt. Gay, 1994). Ayrıca Parekh (2002), iyi bir eğitimin öğrencilerin farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açması, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaaflarını kavramalarını sağlaması gerektiğini belirtir.

Çokkültürlü eğitimin amacı, çocukların dünyalarını ayrıştıran ve küçülten adaletsizliklerle mücadele etmeyi ve bu belirsizlik ve çelişkilerle nasıl başa çıkılacağını öğrenmede çocuklara yardımcı olmaktır. Bu amaçlar da kimliklerin geliştirilmesini, ötekiler ile dayanışmayı, eleştirel düşünmeyi ve özgürleştirici eylemi içermektedir (Ramsey, 2004). Temel amacı toplumsal değişimi etkilemek olan çokkültürlü eğitim; eğitimcilerin dönüşümü, okullar ile eğitimin dönüşümü ve toplumun dönüşümü olmak üzere üç değişimi içermektedir. Eğitimcilerin dönüşümünde iki görev vurgulanmaktadır. Birincisi öğretmenin ön yargılarının ve varsayımlarının neler olduğu, dünyayı nasıl algıladığını ve çevresine nasıl tepki verdiğini anlamak; ikincisi de öğretmenin bu algılarının ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Çokkültürlü okul dönüşümü için; çokkültürlü

eğitim programı, öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü eğitim ortamı, destekleyici okul ve sınıf iklimi, kültüre uygun eğitim materyalleri, daha adil ölçme ve değerlendirme gerekmektedir. Çokkültürlü eğitimde toplumu dönüştürmek önce bireyin kendini dönüştürmesiyle başlar. Bunun neticesinde de okullardaki eşitlik ve sosyal adalet, toplumdaki adalet ve eşitliği yansıtacaktır. Ancak bu şekilde çokkültürlü eğitim amacına bütünüyle ulaşacaktır (Banks, 2013).

Çokkültürlülük kavramıyla birlikte ele alınan bir diğer kavram da ayrımcılık kavramıdır. Almancada diskriminierung, İngilizcede ise discrimination olarak ifade edilen ayrımcılık; “ayırılma, ayırma, bölme” anlamlarına gelen Latince “discriminatio” fiilinden türetilmiştir (Schulz&Basler, 1999; akt. Aslan, 2020). Tepe (2005), ayrımcılığın genellikle bir olumsuzluğa, istenmeyen bir şeye göndermede bulunduğunu çünkü ayrımcılık ifadesini kullanmanın ya da bir eylem veya işlemde ayrımcılık yapıldığını söylemenin, o işlemde olmaması gereken bir unsurun, yapılmaması gereken bir şeyin yapıldığına işaret ettiğini belirtir. Gül ve Karan (2011) ise ayrımcılığı ırk, etnik köken, renk, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, dil, din, inanç, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, engellilik, doğum, siyasal ya da diğer görüşlere dayalı olarak veya benzer bir nedenle gerçekleştirilen ve bütün hak ve özgürlüklerin herkes tarafından tanınmasını ve kullanılmasını engelleyen veya sınırlandıran muameleler olarak tanımlamışlardır.

Ayrımcılık kavramı, esas ve yaygın olarak, insanlar arası eşitlik düşüncesi ve ilkesinden kaynaklanmaktadır (Göregenli, 2013). Bu sözü edilen ilke İnsan Hakları Evrensel Beyanname’sinde de dile getirilen ilk maddedir: Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğar. Göregenli (2013) insanlık tarihinin belirli dönemlerinde dinsel ve vicdani temelleri olan bu ilkenin, modern dönemde hukuki açıdan tanımlandığını ve “ayrımcılık yasağı” ile korunma altına alındığını belirtir. Ayrımcılık yasağı ile modern toplumlarda hukuk, temel insan hakları kavramına dayanarak, tüm bireyleri eşit niteliklere sahip varlıklar olarak tanımlamıştır.

Eğitim alanı açısından ele alındığında, ayrımcılığın Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. maddesinde ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde yasaklandığı görülmektedir. Fakat ayrımcılık yasaklanırken mevzuatta ayrımcılığın bir tanımı olmadığı gibi eğitimde ayrımcılığın önlenmesi ya da ayrımcılığa uğrayanların mağduriyetlerini tespit etmede ve bu mağduriyetlerini gidermede yol gösterecek düzenlemeler bulunmamaktadır (Kaya, 2013). Dolayısıyla eğitim alanındaki ayrımcılığın tespit edilmesi ve bunların önlenmesi daha zor olmaktadır. Çünkü daha neyin ya da nelerin ayrımcılık olarak tanımlanmadığı bir zeminde, sanki ayrımcılık hiç yokmuş gibi kabul edilmekte ya da yanlış değerlendirmeler nedeniyle ayrımcılık önemsiz hale gelebilmektedir. Oysa yapılan çalışmalarda veya günlük yaşamdaki deneyimler dil, inanç/din, cinsiyet, renk ve etnik köken temelli ayrımcılığın var olduğunu göstermektedir (Kaya, 2015; Ayan Ceyhan, 2013; Ermeni Kültürü ve Dayanışma Derneği, 2013; Tezer Asan, 2010).

Öğretmen; eğitim programının uygulayıcısı, değerlendiricisi ve öğrenme ortamını oluşturan kişidir (Polat, 2009, Rengi ve Polat, 2014). Okul ncesi eğitimden başlayarak fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ancak öğrencilerin farklılıklarına duyarlı olarak ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturularak gerçekleştirilebilmektedir (nl ve örten, 2013). Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin kültürel farklılıklardan gelen öğrencilere yeni öğrenme ortamını düzenlemede yetersiz kaldıkları görülmektedir (Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson 2001; Gay, 2002; Cırık, 2008; Polat, 2009; oban Esen ve ark., 2010).

Çokkültürlü eğitimdeki amaç ve ilkelerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Çokkültürlü ğretmen yeterlilikleri hakkında yapılan tanımlamalar ve özellikler araştırıldığında  noktanın ne çıktığı görülmektedir:

Öğretmenlerin farklılıklar karşısında olumlu tutuma sahip olmaları ve varlıklarını değerli bulmaları

Öğretmenlerin kendilerinin ve eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri grubun etnik, dilsel, kültürel, toplumsal vb. özelliklerini tanıyarak araştırmaları

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin duyuşsal ve bilişsel amaçlarını gerçekleştirecek beceriye sahip olmaları.

Bu özellikler dikkate alındığında öğretmen adaylarının da lisans eğitimlerinde çokkültürlülük ve ayrımcı karşıtı eğitime ilişkin farkındalıklarının, bilgilerinin ve uygulama yeterliliklerinin artırılması yönünde ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk döneminde özellikle çocuk merkezli ya da daha genel bir ifadeyle gelişim odaklı uygulamaların çocukların bireysel özelliklerini ve sosyo-kültürel geçmişlerini dikkate aldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı eğitim anlayışı ile ilgili çalışmalar özellikle 80'li yıllara dayanmaktadır. Ülkemizde ise özellikle erken çocukluk döneminde çokkültürlülük çalışmalarının (Soylu ve Tuncay, 2017; Kimzan ve Arıkan, 2018; Acar Çiftçi, 2019; Işıkcı Başkaya, Alisinanoğlu, Demircan ve Tahta, 2020; Simsar, 2020) arttığı görülmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitimle (AKE) ilgili çalışmalar oldukça yeni bir ilgi alanı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok öğretmenlerin AKE ilgili metaforları (Koşan, Kuru, Korkmaz, Karademir ve Akman, 2018) incelenmiş ve daha ülkemizde uygulaması olmayan "anti ayrımcı programların" okul öncesi sınıflardaki uygulamalarının avantaj ve sınırlılıkları incelenmiştir (Bayrakdar ve Akman, 2020).

Çoban ve ark. (2010) tarafından tezsiz yüksek lisans programında eğitim gören öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının incelendiği çalışmada bu öğretmen adaylarının kültürel farklılığı dikkate aldıkları, hoşgörülü ve önyargısız oldukları sonucu çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının "siyasi görüş" boyutunda erkek öğretmenlere göre daha toleranslı ve büyük şehirde yetişenlerin "cinsel yönelim" boyutunda daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Çalışmada da belirtildiği üzere öğretmen adaylarının

aldıkları eğitim ve yetiştikleri kültürden bağımsız bir şekilde nesnel bir öğretmen olarak yetişmeleri ve kültürel farklılığa karşı duyarlı olmaları önemlidir.

Taştekin ve ark. (2016) ile yapılan çalışmada da 252 okul öncesi öğretmenin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiş ve bu öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda da ayrıca 11 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutum ve algılarının olumlu olduğu ancak uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, okul öncesi eğitim programında çokkültürlü eğitim konusuna yeterince yer verilmediğine yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlülük kavramını; bilgili olma, farklı düşünce ve yaşama biçimleri, birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört tema altında tanımlamışlardır. Çokkültürlü eğitim kavramını ise; entegrasyon, farklı kültürleri öğretme, kapsamlı eğitim ve farklılıklara saygıyı öğretme temaları olarak dört grupta adlandırmışlardır. Çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıklarında ise; kültürleri tanıma, aile eğitimi, eğitim, değerler eğitimi ve çokkültürlü etkileşim olmak üzere toplam beş tema dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitimin avantajları ise; farklı kültürleri bilme ve kabul saygı, uyum sağlama, sevgi ve birey olma olarak adlandırılmıştır.

Erken çocukluk döneminde verilecek olan bir arada yaşama, hoşgörü, farklılıklara saygı ve farklılıkları kabul etme gibi becerilerin günümüz dünyasında oldukça gerekli olduğu görülmektedir. Özellikle sınırların ortadan kalkması, insanların sadece doğdukları yerde yaşamamaları, farklı kültürlerin, inançların bir arada yaşanması, farklı inanç, ırk ya da etnisitedeki evliliklerin artması gibi birçok etkenden dolayı çocuklar çokkültürlü bir ortamda yer almaktadır. Çok farklı özelliklere sahip bir toplumda da tüm çocukların aynı şekilde öğreneceğini varsayarak, tek bir kültüre ya da gruba yönelik olarak eğitim programının uygulanması ya da eğitim ortamının düzenlenmesi öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Eğer öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleştiğini kabul ediyorsak o zaman çocuğun yaşantısında anlamlı olan şeyleri daha kolay öğrendiği söylenebilir. Çünkü

öğrenme yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru bir yol izlemektedir. Bu nedenle çocukların bireysel özelliklerini, gelişim ve öğrenmelerini ve de içinde buldukları sosyo-kültürel çevreyi de göz ardı etmeyecek şekilde bir program uygulanması gittikçe önemli hale gelmektedir. Özellikle bu programı uygulayan öğretmenlerin daha nitelikli ve donanımlı olması da gerekmektedir.

MEB 2013 okul öncesi eğitimi programını incelendiğinde sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlarda çokkültürlülüğe ve eşitliğe önem verildiği söylenebilir. Ancak programda bu unsurlara değinilmiş olsa da, öğretmenin bu konuda neler yapması gerektiğine yönelik bir açıklayıcı bilgi bulunmamaktadır. Daha eşitlikçi bir bakış açısıyla her bireyin/çocuğun kendini eğitim sürecinde kendi gelişimsel potansiyelini ortaya koymasına fırsat verebilmek için öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı bir anlayışla ilgili bir farkındalık kazanmaları oldukça önemlidir. Sonuç olarak yapılacak olan bu araştırmanın öğretmen adaylarının çokkültürlü ve ayrımcılık bir karşıtı bir anlayışı kazanmasında kılavuzluk edeceği ve evrensel değerleri temel alan öğretmen eğitiminde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında farkındalığın kazandırılması, öğretmen adaylarının tutum ve kişilik özelliklerinde fark yaratması amacıyla geliştirilen modelin etkililiği nedir?

Alt Problemler

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarında anlamlı fark yaratmış mıdır?
- Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı fark yaratmış mıdır?

- Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülükle farkındalık, bilgi ve becerilerinde anlamlı fark yaratmış mıdır?
- Uygulanan model ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Öğretmen adaylarının ayrımcılık karşıtı ve çokkültürlü bir anlayışa sahip olabilmesi için önerilen modele gereksinim duyulduğu ve uygulanan modelin bu gereksinimi karşıladığı varsayılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının tutumlarını, kişilik özelliklerini ve çokkültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve becerilerini ölçmek için kullanılan değerlendirme araçlarını doldururken gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma, çokkültürlü tutum, çokkültürlü kişilik özellikleri, çokkültürlü farkındalık, çokkültürlü bilgi ve çokkültürlü beceri ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü okul öncesi eğitimi öğretmenliği programı üçüncü ve dördüncü sınıfına kayıtlı 21 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen tutum ile ilgili bulgular Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinden; kişilik özellikleri ile ilgili elde edilen bulgular Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40'tan; çokkültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri ile ilgili elde edilen bulgular da Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formunun, Türkçe uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Doktora tezi kapsamında yapılan bu

çalışmada zaman kısıtlaması olması nedeniyle ölçme aracının uyarlamasında AFA ve DFA için aynı örneklem grubundaki veriler kullanılmıştır.

- Müdahale içeren bu deneysel çalışmada başlangıçta deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ancak araştırmacının son test ve izleme testlerini uygulama aşamasında il dışında görevlendirilmesi nedeniyle kontrol grubundan sadece ön test verileri toplanmıştır. Kontrol grubundaki denek kaybı nedeniyle zayıf deneysel desene başvurularak çalışma tek grup olarak tamamlanmıştır.
- Araştırma öğretmen adaylarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalığın geliştirilmesi amacıyla hazırlanıp 12 hafta boyunca uygulanan modelle sınırlıdır.
- Araştırmada öğretmen adaylarının hazırlanan modele ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular 12 hafta uygulanan eğitimin bitiminde toplanan sorulara vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Çokkültürlü: Farklı referans grup kimliklerini yansıtan çeşitli kültürlerin bir arada yaşamasıdır. Çokkültürlü; kişi, aile, zümre ya da kurumun sınırları içinde var olan kültürlerin bir arada yaşamasını ifade etmektedir (APA, 2017).

Çokkültürlülük: Irk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutların farkında olunmasıdır (APA, 2002).

Çokkültürlü eğitim: Öğretim ve eğitim sürecindeki tüm planlama, uygulama ve değerlendirmelerde ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır.

Ayrımcılık karşıtı eğitim: Önyargıları, stereotipleşmiş yani alışlagelmiş ayrımcılıkları ve bütün "-izm"leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşımdır. Ayrımcılık karşıtı eğitim

alışması yekpare önyargı ve ayrımcılığın tüm kurumsal ve bireysel formlarını sona erdirmeyi amaçlayan daha geniş sosyal adalet hareketlerini içeren bir eğitim hareketidir.

Öğretmen adayı: Eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf lisans ğrencisi.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Günümüz toplumlarında, göçler, savaşlar, eğitim gibi nedenlerle artan insan hareketliliği, kültürel çeşitliliği ön plana çıkarmış ve çokkültürlülük kavramının önemini artırmıştır. Aslında gerek Kymlicka (2015) gerekse Ergil'in (1995) de belirttiği üzere çokkültürlülük kavramı insanlık tarihi kadar eski kavramdır. Ancak çokkültürlülük kavramı daha çok modern devletin ortaya çıkmasıyla daha görünür hale gelmiştir.

Çokkültürlülük, farklı etnik, dilsel, dini ve kültürel kökenlere sahip insanların bir arada yaşadığı ve bu farklılıkları kabul eden, koruyan ve değerlendiren bir toplum anlayışını ifade eder (Taylor, 2014; Kymlicka, 2015). Çokkültürlülük kavramı, eğitim, siyaset, sosyal adalet ve kültürel kimlik gibi alanlarda önemli bir rol oynar. Çokkültürlülük birçok şekilde tanımlanmıştır. Parekh (2002), çokkültürlülüğü bir arada yaşayan farklı kültürlerin karşılıklı saygı ve kabul içinde birbirleriyle etkileşime geçtiği bir toplum olarak tanımlarken, insanların kültürel farklılıklarının anlaşılması ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kymlicka (2015), çokkültürlülüğü, farklı kültürel kimliklerin ve hakların tanınması ve korunması üzerine kurulu bir siyasi felsefe olarak tanımlamaktadır. Banks (2006), çokkültürlülüğü bir toplumun farklı kültürlerin tarih, değer ve inançlarını kabul ederek ve bunları eğitim sistemine dâhil ederek sosyal uyumu ve adaleti teşvik ettiği bir süreç olarak ele almıştır. APA (2002; 2017) ise çokkültürlülük, "ırk, etnisite, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sınıfsal durum, eğitim, dini/ruhsal eğilim ve diğer boyutlar"ı içeren bireysel kimliklerin tanınması bağlamında ele alır.

Parekh (2002), çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerinde çokkültürlü bir programın iki şartı karşılaması gerektiğini belirtir. Bu şartlardan birincisi program aşırı derecede dar kapsamlı olmamalıdır; hiçbir program dünyadaki her şeyi kapsayamaz. Bu doğrultuda da ideal olan öğrencilere söz konusu dersin temel temsil biçimlerinin tanıtılması, bazılarında

grup olarak odaklanılırken diğerlerine öğrencilerin kendi başlarına incelemelerinin sağlamasıdır. İyi düzenlenmiş bir programın karşılaması gereken ikinci koşul olarak da öğretilme biçimidir. Ona göre programı genişletip farklı dinleri kültürleri metinleri ve inanç sistemlerini ona dâhil etmek yerine bunlar arasında verimli bir diyalog geliştirilmesi gerekmektedir. Parekh insanların olayları farklı biçimlerde yaşadığını ve olaylarla ilgili farklı yargılara ulaştıklarını belirtmiştir. Bu yüzden de her olayın bir değil birden çok farklı tarihi olduğu için programda gerçeğin karmaşıklığı ve yorumların çeşitliliğini kavramaya yönelik bir anlayış sağlanmalıdır (2002).

Uygur (1984) da çokkültürlülüğün sadece politikacıların işinin olmadığını eğitimcilere büyük görevler düştüğünü söyler. Çünkü Uygur, eğitimcinin bir kültür eleştirmeni, toplum onarıcısı, toplum düzelticisi, çağdaş bir toplum değiştirici olması gerektiğini belirtir. Ayrıca gerek günümüzün gerekse geleceğin eğitim bilimlerine düşen görevlerin başında çokkültürlülüğe yönelik bir gerçekleştirme olarak ifade etmektedir. Uygur son olarak da çokkültürlü eğitim biliminin en önemli kesitinin dil olduğunu söylemektedir (Uygur, 2022, s. 32).

Kültürün eğitim üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bu nedenle tıpkı Türkiye gibi içerisinde çok farklı kültürleri barındıran toplumlar, bireylerin gelişimlerine destek olabilmek ve çoklu/çeşitli bakış açıları kazanmalarını sağlayabilecek çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar (Cırık, 2008). "Çokkültürlülük" ve "çeşitlilik" terimleri toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik, sosyoekonomik durum, ya da yaştan kaynaklanan kimlik özelliklerini kapsayacak şekilde birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Çokkültürlülük ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). James Banks (2007) ise içeriğin entegrasyonu, bilgi inşası, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi ve son olarak da okul kültürünün ve toplumsal yapının güçlendirilmesi ilkelerinden bahsederek çok kültürlü eğitimi uygulamaya geçirmiştir (akt: Nohl, 2009). Banks (2013) çokkültürlü eğitimi, eğitim sisteminde temel bazı değişikliklerle yapılması tasarlanan

bir reform hareketi ve bir süreç olarak ele almaktadır. Çünkü Banks (2011), Gilborn (2008), Ladson ve Billings (2012) ile Nieto (2012) gibi çokkültürlü eğitimi savunan kuramcı ve/veya araştırmacılar, eğitim sisteminin Batı toplumlarının değer yargıları ve normlarına göre yapılandırıldığı için pek çok kalıp yargı ve ayrımcı uygulamaları içerdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle de çoğu eğitim kademesindeki kurumlarındaki ırk, etnisite, dil ve din ile ilgili uygulamaların öğrenciler için yarardan çok zarar verdiğini düşünmektedirler (Banks, 2013).

Banks (2013) çokkültürlü eğitimin etnik köken, sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, din ve ırk gibi özelliklerin öğrencilerin öğrenme sürecini ve davranışlarını nasıl etkilediğine odaklandığını ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim anlayışına sahip bir öğretmenin her bir değişkenin birbiriyle kesişim alanıyla ilişkilendirerek öğrencileri, öğrenme sürecini ve öğrenci davranışlarını daha iyi anlayıp değerlendirebileceklerini savunmaktadır. Bunun için de çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrencilerin başka kültürlerin bakış açısından bakarak kendilerini daha iyi anlamalarını sağlamak
- Öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel seçenekler sunmak.
- Tüm öğrencilere kendi toplumlarında, egemen kültür ve alt kültürler içinde iletişim kurmada gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve yaklaşımı kazandırmak
- Bazı etnik grupların kendi ırksal, fiziksel ve kültürel özellikleri nedeniyle maruz kaldıkları yabancılaşma ve ayrımcılığı azaltmak
- Öğrencilere çokkültürlü bir içerikle gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilecekleri okuma, yazma ve matematik becerilerini edinmelerini sağlamak.

Böylece Banks (2013) çokkültürlü eğitim ile çoğulcu ve demokratik toplumda ortak çıkarlar için sivil toplumun oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik toplumu daha eşit ve adaletli bir konuma getirmede öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmada yardımcı olması gerektiğini dile getirmektedir.

Sinagatullin (2003) ise çokkültürlü eğitimin demokrasi, özgürlük ve insan haklarının temel ilkeleri tarafından belirlendiğini; tüm insanların nitelikli eğitim alma, yerel ve ulusal kültürlerin yanı sıra ulusal sınırlar dışındaki kültürler ve değerler hakkında daha fazla bilgi edinme konusunda eşit haklara sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim için evrenselci ve tikelci olmak üzere iki ana yaklaşımı önermektedir. Herkes için çokkültürlü eğitim olarak da adlandırılan evrenselci yaklaşımda bir sınıf ya da okul vb. ortamdaki belirli bir akademik gruptaki tüm etnik, dilsel, cinsiyet, sosyal sınıf ve istisnai grupların üyelerine yönelik bir anlayış benimsenmektedir. Tikelci yaklaşımda ise belirli bir etnik veya kültürel grubun ihtiyaçlarını belirli koşullarda, örneğin iki dilli bir okul ya da istisnai öğrenciler için olan bir okul gibi özel olarak organize edilmiş bir ortamdaki öğrencilere yönelik bir anlayış gözetilmektedir.

Wardle (2003) tarafından çeşitlilik ya da çokkültürlü eğitim ise öğretmenlerin çocuklar, ebeveynler ve meslektaşları ile her gün sürekli çalıştığı, etkileşim içinde olduğu bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Wardle'a (2007) göre uygulanan programlar mutlaka,

- Çocukların kendilerini ve kendilerinden farklı insanların geçmişlerini öğrenmelerini;
- Eğitim kurumunda çocukların kendilerinin, ailelerinin ve içinde buldukları sosyal toplulukların sahip oldukları özellikleri görmelerini;
- Sürekli olarak yapılan etkinlikleri, kullanılan malzemeleri ve maruz kalınan kalıpyargıları yok eden deneyimlerin somutlaştırılmasını;
- Zevk almayı, takdir etmeyi ve farklılıkları aramayı öğrenmelerini;
- Hoşgörüsüzlüğün ve tacizin asla kabul edilemez olduğunu öğrenmelerini ve
- Bir sorunu çözmek, bir görevi tamamlamak ya da bir soruyu cevaplamak için çok çeşitli yolların olduğunu keşfetmelerini sağlamalıdır.

Gorski (2009) çokkültürlü öğretmen eğitimi ders programlarını analiz ettiği çalışmasında çokkültürlü eğitimin beş "tanımlayıcı ilkesini" bulduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlayıcı ilkeler aşağıda verilmektedir:

- Çokkültürlü eğitim yetersiz hizmet alan ve haklarından mahrum bırakılmış öğrencilere sosyal adalet sağlamaya çalışan politik bir hareket ve süreçtir.
- Bazı bireysel sınıf uygulamaları felsefi olarak çokkültürlü eğitimle tutarlı olmasına rağmen, sosyal adalet kurumsal bir mesele olduğu için ancak kapsamlı bir okul reformu ile sağlanabilir.
- Çokkültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun ancak güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir analiziyle gerçekleştirilebileceğinde ısrarcıdır.
- Çokkültürlü eğitimin temel hedefi eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır.
- Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi bir eğitimdir.

Ayrımcılık ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim

Ayrımcılık karşıtı ve çokkültürlü eğitim hareketi Amerika Birleşik Devletlerinde ilk kez 1950'lerde görülmeye başlansa da bu hareketin gelişimi farklı ırklara, etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan 1970'lere rastlamaktadır. Derman-Sparks, Edwards, Anti-Bias Curriculum Task Force sayesinde bu yaklaşım 1989 yılında yazılı bir eğitim programı haline gelmiştir. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı, eleştirel eğitim kuramına ve sosyal biliş kuramına dayanmaktadır. Hem eleştirel eğitim kuramı hem de sosyal biliş kuramı kültürel, tarihsel ve sosyal bağlamdan kopuk bir eğitim olamayacağını, bilginin sosyal ve fiziksel çevreyle olan etkileşimler sonucunda oluştuğunu ve çocuğun yeni bilgiyi bu geçmiş deneyimlerini kullanarak yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim programını Derman-Sparks ve ABC Task Force (1998) "Önyargıları, stereotipleşmiş ayrımcılıkları ve bütün -izm'leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşım" olarak tanımlamıştır.

Ayrımcılık karşıtı eğitimle ve çokkültürlülükle ilgili yapılan birçok çalışma günümüz dünyasında bu iki anlayışın vazgeçilemez bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Rosenzweig (1998) yaptığı bir çalışmada Tucson Jewish Community Center'daki erken çocukluk programını ve daha geniş bir toplum için programın üretim ve tekrar yapılandırma

üzerindeki rolünü açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca çocukların sosyal bilişinin nasıl geliştiğini ve bireysel ve grup davranışları hakkında gelişen beklentilerin kimliklerini nasıl oluşturduğunu incelemiştir. Çocuklar ve personel arasında ortaya çıkan ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve engel konuları açıklanmıştır. Bunun için öğretmen rehberliğindeki grup etkinlikleri boyunca, öğle yemeklerinde, oyun alanlarında ve merkez anaokulundaki üç-dört yaş grubu çocuklara uygun şekilde planlanmış etkinlikler süresince ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve fiziksel ya da ruhsal engelin ortaya çıktığı durumu incelemiştir. Üç-dört yaş grubu ile yapılan çalışmada veriler, personel ve çocukların sergilediği olaylar ayrımcılık karşıtı program kullanılarak ayrımcılık karşıtlığı bağlamında toplanmıştır. Bulgularda ayrımcılık karşıtı bakış açısının tüm çocuklar ve personel arasında yaygın olmadığı; ayrımcılık karşıtı bakış açısının uygulanan resmi programa rehberlik ettiği belirlenmiştir. Çocuklar ve personel arasında ortaya çıkan ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve engel konularından dördünün de çocuklar için anlamlı olduğu ama ırk ve cinsiyet konularının sosyal sınıf ve engel konularından daha sık ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri de ayrımcılık karşıtı bakış açısının gelişmesi için personel eğitiminin yararlı olacağını işaret etmesidir.

Çokkültürlü Eğitimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar

Yurt içinde alan yazına bakıldığında çokkültürlü eğitime yönelik çalışmalar farklı alanlarda 80'li, 90'lı yıllarda ifade edilse (Ergil, 1995; Uygur, 2022) de eğitim alanındaki araştırmalar nispeten daha yakın zamana rastlamaktadır (Ünal, 2004; Polat, 2009; 2011). Yapılan ilk çalışmalar daha çok çokkültürlü ölçek uyarlama ve/veya geliştirme çalışmaları olarak dikkat çekmektedir.

Polat (2009), Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki son sınıf öğrencilerinin kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitime yatkınlığını tespit etmek amacıyla Van Der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen çok kültürlü kişilik ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Tarama modelinde olan betimsel çalışmada eğitim fakültesinin son sınıfındaki 332 öğrenciye Türkçeye uyarlanan ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen

adaylarının çok kültürlü eğitime yatkın olduğu ve kişilik özelliklerinin verilecek çokkültürlü bir eğitimle geliştirilebileceği bulunmuştur. Polat (2009), bu bulguyu çok kültürlü kişilik özelliklerinin eğitim ile geliştirilebileceğinin bir kanıtı olarak ifade etmektedir.

Çoban Esen ve ark. (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını ve bu bakış açılarının hangi değişkenlere göre farklılaştığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tezsiz yüksek lisans programında 261 öğretmen adayından Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından geliştirilen İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi (İFİGA) ve kişisel bilgi formu ile veriler toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri ve cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik boyutları katılımcıların cinsiyetine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri bölge ve yerleşim türüne göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının kültürel farklılığı dikkate aldıkları, hoşgörülü ve önyargısız oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının “siyasi görüş” boyutunda erkek öğretmenlere göre daha toleranslı ve büyük şehirde yetişenlerin “cinsel yönelim” boyutunda daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Çalışmada da belirtildiği üzere öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve yetiştikleri kültürden bağımsız bir şekilde nesnel bir öğretmen olarak yetişmesi ve kültürel farklılığa karşı duyarlı olmaları önemlidir.

Taştekin ve ark. (2016) öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve algılarını incelenmişlerdir. Karma desen kullandıkları çalışmada nicel boyutundaki veriler 252 okul öncesi öğretmenine uygulanan Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutundaki verilere ise nicel boyutta yer almayan 11 okul öncesi öğretmeninden araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bireysel görüşme formuyla ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutum ve algılarının olumlu olduğu ancak uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler okul öncesi eğitim programında çokkültürlü eğitim konusuna yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Öğretmenler çokkültürlülük kavramını

bilgili olma; farklı düşünce ve yaşama biçimleri; birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört tema altında tanımlamışlardır. Çokkültürlü eğitim kavramını ise entegrasyon; farklı kültürleri öğretme; kapsamlı eğitim ve farklılıklara saygıyı öğretme temaları olarak dört grupta adlandırmışlardır. Çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıkları da kültürleri tanıma; aile eğitimi; eğitim; değerler eğitimi ve çokkültürlü etkileşim olmak üzere toplam beş tema dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitimin avantajları ise farklı kültürleri bilme ve kabul; saygı; uyum sağlama; sevgi ve birey olma olarak adlandırılmıştır.

Koç Damgacı ve Aydın (2013), öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullandıkları çalışmada 75 üniversitedeki 520 akademisyene ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki 21 maddelik çokkültürlü eğitim tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ve Türkiye'de oluşturulacak bir çokkültürlü eğitim programını destekledikleri tespit edilmiştir.

Nayır ve Kuru Çetin (2018) yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi ile ilgili görüşleri bağlamında üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Karma yöntem araştırmalarından "yakınsayan paralel desen" kullanılan çalışmada nicel veriler için 375, nitel veriler için de 30 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel boyutundaki verilere Çelik ve ark. (2016) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitim ve Demokrasi Algısı Ölçeği ile ulaşılmıştır. Nitel boyutundaki veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan çokkültürlü eğitimin ve demokrasinin tanımı ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algılarının yüksek olduğu; ancak öğrencilerin,

çokkültürlü eğitimi sadece kültürel farklılıklar üzerine yorumladığı ve bireysel farklılıkları dikkate almadıkları belirtilmiştir. Bu nedenle Nayır ve Kuru Çetin (2018), üniversitelerde çokkültürlü eğitim ortamlarının oluşturulmasını ve öğrencilerin bu kavrama ilişkin olumsuz algılarını değiştirecek nitelikte etkinliklere yer verilmesini önermiştir.

Akcaoğlu (2017), çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Doktora tezi kapsamında yapılan çalışma Karadeniz Bölgesinin batısındaki üçüncü sınıfa devam eden 52 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yirmi altışar katılımcının yer aldığı çalışma on hafta boyunca devam etmiş ve uygulamanın sekizinci haftasında deney grubundaki katılımcılarla bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ekleme yaklaşımı içerik entegrasyonu ile hazırlanan çokkültürlü sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve çokkültürlü eğitim yeterlikleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Akınlar'ın (2018) yaptığı çalışmada İstanbul'da bulunan azınlık ve devlet liselerindeki farklı katılımcıların (okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler) çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını incelemiştir. Çalışmada 2014-2015 akademik yılında araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüş formu kullanarak 44 katılımcı ile görüşmüştür. Görüşmelerde katılımcılara hangi dilleri bildikleri, bu dilleri nereden öğrendikleri, evde hangi dil(ler)i, konuştukları, çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıkları, avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu, derslerini Türkiye'deki kültürel farklılıkları kapsayıp kapsamadıkları, vb. sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Işıkçı Başkaya ve ark. (2020), erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülük bakış açılarını, sınıfta uyguladıkları çokkültürlü etkinlikleri ve çokkültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım uygulamalarını incelemiştir. Çalışma kapsamında İstanbul'da üç farklı anaokulundaki 7 öğretmene sınıfta uyguladıkları çokkültürlülük etkinlikleri ve

çokkültürlü aileler ile yaptıkları aile katılım çalışmaları hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulan on soruluk bir görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda “Çokkültürlülük Tanımları”, “İletişim Yöntemleri”, “Aile Katılım Tanımları”, “Çokkültürlü Aile Anlayışları”, ve “Çokkültürlü Etkinlikler” olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Işıkçı Başkaya ve ark. (2020) araştırma bulguları ışığında; okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen eğitim programları aracılığı ile veya hizmetiçi eğitimler ile güncel, çağın ihtiyaçlarını gözeten bilgilere ulaşmasının öneminin koruduğunu ifade etmişlerdir.

Çapçı (2020), tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının düzeyini ve çokkültürlü eğitim uygulamalarını incelemiştir. Çalışmada nicel ve nitel yöntemlere birlikte yer vererek açıklayıcı sıralı karma deseni uygulamıştır. Çalışmanın nicel boyutundaki veriler Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinde MEB’e bağlı resmî kurumlarda çalışan, seçkisiz örnekleme belirlenen 280 okul öncesi öğretmeninden Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise 23 okul öncesi öğretmenin çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu ama çokkültürlü eğitime ilişkin bilgilerinin ve bu bilgileri sınıf ortamına aktarma becerilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir.

Dimici (2021) çokkültürlü eğitim anlayışı ile oluşturduğu yabancı dil eğitim programının hazırlık öğrencilerinin üzerindeki etkisini incelemiştir. Programın etkisini öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi, farklılıklara saygı ve demokrasi anlayışı bağlamında araştırmıştır. Karma yöntem olarak tasarladığı bu çalışmada yabancı dil eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir uygulama gerçekleştirmiştir. Deneysel uygulama için İngilizce dersi öğretim programına İçerik Entegrasyonu Modeli ile çokkültürlü eğitim uygulamalarını eklemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda Farklılıklara Saygı, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Demokrasi Anlayışı ölçekleriyle, nitel boyutunda ise odak grup görüşme formları, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin ürünlerinden veri

toplamaştır. Deney grubunda 24; kontrol grubunda da 26 katılımcı olmak üzere çalışmaya toplam 50 katılımcı dâhil olmuştur. Nicel verilerden elde edilen bulgularda deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubuna ait nitel verilerden elde edilen bulgularda çokkültürlü eğitim uygulamaları sayesinde öğrencilerin kültürlerarası beceri, iletişim, kişisel farkındalığın artması, önyargıların azaltılması gibi alanlarda gelişim gösterdikleri ve bu uygulamaların olumlu yönde etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Babayiğit (2022), çokkültürlü eğitim anlayışına göre Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programını yeniden tasarlamıştır. Çok aşamalı karma desen olarak yaptığı çalışmada, tasarladığı programın öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve mesleğe yönelik tutumları bağlamında etkisini araştırmıştır. Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programını 8 öğretim elemanı ve 17 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği görüşme bulgularına dayalı olarak Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri olarak tasarlamıştır. Pilot uygulama sonrasında hazırlanan ders programı 13 hafta süresince deney grubunda 28 kontrol grubunda ise 31 kişi olmak toplam 59 öğretmen adayı ile ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verilerine ulaşmak için Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadaki nitel veriler katılımcıların görüşleri ve öğrenme ürünlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular, tasarlanan Çokkültürlü Öğretim İlke ve Yöntemleri ders programının öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerinde, mesleğe yönelik tutumlarında ve evrensellik-farklılık yönelimlerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Kısaca öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının (Çoban Esen ve ark., 2010) ve çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin (Nayır ve Kuru Çetin, 2018) olumlu olduğu, çokkültürlü eğitime yatkınlıkları ve çokkültürlü kişilik

özelliklerinin de (Polat, 2009) verilecek eğitimle geliştirilebileceği görülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik çokkültürlü eğitim bağlamında yapılan deneysel çalışmalarda çokkültürlü sınıf yönetimi dersinin (Akcaoğlu, 2018), çokkültürlü yabancı dil hazırlık dersinin (Dimici, 2021) ve çokkültürlü öğretim ilke ve yöntem dersinin (Babayiğit, 2022) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterliliklerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve algılarının (Taştekin ve ark., 2016), bakış açılarının (Akınlar, 2018; Işıkçı Başkaya ve ark., 2020) ve çokkültürlü yeterlik algılarının (Çapçı, 2020) incelendiği çalışmalarda çokkültürlü eğitim alanında öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği tespit edilmiştir. Çapçı ve Durmuşoğlu (2022) tarafından yapılan, okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik düzeyini saptamaya yönelik çalışmada elde edilen veriler farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında değerlendirilmiştir. Çalışmada çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri konusunda müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesine yönelik öneride bulunulmuştur. Bu nedenle yapılacak bu çalışmanın okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile ilgili daha yetkin bir şekilde yetiştirilmesine yönelik katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Ayrımcılık Karşıtı Eğitimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar

Ayrımcılık ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında ülkemizde yapılan çalışmalar son yirmi yılda daha görünür hale gelmiştir. Bunlardan ilki Aksoy'un (2007) öğretmen adaylarının Ankara'daki üniversitelerde uygulanan eşitlik ve ayrımcılığa yönelik algı ve görüşlerini incelediği çalışmadır. Aksoy (2007), bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik, üniversitelerindeki ayrımcı uygulamalar hakkındaki algı ve görüşleri ile yerleşkelerinde meydana gelen ayrımcı davranışlarla ilgili deneyimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, Ankara'daki üç devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 132 öğretmen adayına açık uçlu sorular içeren görüşme formu verilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteye göre ayrımcılık ve eşitlikle ilgili görüşlerinde farklılıklar olduğu; yerleşke veya eğitim kurumlarında ayrımcı davranış ve uygulamalarla karşılaştıklarını

düşündükleri tespit edilmiştir. İki üniversitedeki öğretmen adaylarının siyasi görüş ve uygulamalara odaklanırken, diğer üniversitedeki öğretmen adaylarının ise ekonomik koşullar ve başörtüsü konusunu daha fazla dikkate aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının ekonomik koşulları bir eşitsizlik olarak gördüğü, bazı öğretim üyelerinin ayrımcı davrandığı ve bu ayrımcı davranışların öğretmen adaylarını etkilediği, bu nedenle öğretim üyelerine tamamen güvenmedikleri ancak saygılı davrandıkları bulguları elde edilmiştir. Öğretim üyelerinin ayrımcı davranma nedenleri siyasi görüş, giyim tarzı, başörtüsü, ekonomik güçsüzlük, cinsiyet, yeterlilik, etnik köken, anadil, dini inanç, medeni durum ve kır-kent kökeninden olma olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları siyasi görüş veya giyim tarzı nedeniyle şiddetle yüz yüze geldiklerini ve üniversitelerindeki eğitimin daha eşitlikçi davranışlar yaratmadığını ifade etmişlerdir.

Ayrımcılık ile ilgili yapılan bir diğer çalışma sınıf öğretmeni adaylarının ayrımcı tutumlarını belirlemeye yönelik Akar Vural ve Gömleksiz (2010) tarafından yapılan çalışmadır. Akar Vural ve Gömleksiz (2010) bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otoriter ve ayrımcılık tutumlarını ve bu tutumlar ile cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modeli betimsel araştırma niteliğindeki çalışmaya on devlet üniversitesinden eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 840 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırma tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve dört alt boyuttan oluşan Ayrımcılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha düşük ayrımcı tutumlara sahip olduğu, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ayrımcı tutumları arasında farklılık olmadığı ve anne eğitim düzeyinin ayrımcı tutumlar açısından etkili olduğu bulunmuştur. Akar Vural ve Gömleksiz (2010), sınıf öğretmenliği bölümünde verilen eğitimin, öğretmen adaylarının ayrımcılık tutumları üzerinde etkili olmadığını bu nedenle de öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince, açık ve örtük programlarla bilinçlendirilmesinin oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (SEÇBİR) tarafından Ocak 2011’de uygulanan “Önyargılar, kalıpyargılar ve ayrımcılık: Sosyolojik ve eğitimsel perspektifler” (ASEP) ve Kasım 2011’de uygulanan “Ayrımcılık sorunu eğitim ortamlarında nasıl ele alınabilir? Eğitimcilerle yönelik örnek ders uygulamaları ve kaynak destek projesi” (ASED) de yine ayrımcılık karşıtı eğitime örnek gösterilebilir. Bu iki proje Global Dialogue, Açık Toplum Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi’nin katkılarıyla gerçekleşmiştir. ASEP kapsamında ilköğretim ve lise öğretmenleriyle üniversite çatısı altında bir yıl boyunca çalışarak ayrımcılık konusunda uzmanlaşmış bir eğitici grup yetiştirme, bu öğretmen grubunun yönlendirmesiyle akademisyenlere ayrımcılığın farklı boyutları konusunda metinler yazdırma ve öğretmen grubu tarafından ayrımcılık konusunda örnek dersler üretilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin hem ayrımcılık konusunda kuramsal bilgi edinebileceği hem de sınıflarına taşıyabileceği metinlere ihtiyaç olduğundan hareket eden ASED kapsamında örnek ders modülleri ve kaynak metinler, videolar, DVD’ler oluşturulmuştur. Bu sayede hem eğitimcilerle ayrımcılık konusunda önemli bir başvuru kaynağı sağlanması, hem de örnek ders videolarıyla öğretmenlere derslerin uygulanış yönteminin gösterilmesi hedeflenmiştir (SEÇBİR, 2011).

Polat ve Hiçyılmaz (2017), sınıf öğretmenlerinin yöneticiler tarafından uğradıkları ayrımcılığı ve nedenlerini tespit etmek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma desenini kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Amaçlı örnekleme için maksimum çeşitlilik tekniği kullanılarak ayrımcılığa uğrayan on dokuz sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çalışma kapsamında içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ayrımcılık davranışını nasıl anladıkları, okul yöneticilerinin yaptığı hangi durumlardaki deneyimledikleri ayrımcılığı ve nedenlerini ifade etmeleri istenmiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin kavramsal olarak ayrımcılığın bilincinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler yöneticilerin sorumluluk dağıtımını, inisiyatif kullanma ve gösterdikleri tepkiler başlıklarında; en çok da nöbet ve görev dağıtımını, ders programı hazırlama ve sınıf/öğrenci dağıtımını içeren sorumluluk dağıtımında ayrımcılığı

deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerin bu ayrımcılığı din, ırk/etnik köken, cinsiyet, yönetimle olan özel ilişkiler, siyasi görüş, yaş, performans ve kişilik özelliklerine dayalı olarak deneyimlediklerini ve en çok da siyasi görüş nedeniyle ayrımcılığa uğradıklarını dile getirmişlerdir.

Ayrımcılıkla ilgili okul öncesi eğitim alanında yapılan ilk çalışma Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) tarafından 2006 yılında yapılan “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” adlı projedir. Aralık 2004-Mart 2006 tarihleri arasında Avrupa Birliği desteğiyle “ayrımcılığa karşı/farklılıklara saygı” eğitim anlayışını temel alan çocuklar ve yetişkinlere yönelik eğitim programları geliştirilmiştir. Projenin uygulama sürecindeki çalışmalar Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı adıyla KEDV tarafından basılı hale getirilmiştir.

Okul öncesi eğitimi alanında ayrımcılıkla ilgili önemli bir diğer çalışma da Ekmişoğlu (2007) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 685 okul öncesi öğretmenin görüşleri elde edilmiş ve “Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirilmiştir. Cinsiyetle ilgili 5, aile ve sosyal yaşamla ilgili 9, engellilik durumu ile ilgili 8 ve farklı kültürel geçmişe yönelik 8 madde olmak üzere toplam 30 madde bulunan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Koşan ve ark. (2018) çalışmalarında 22 öğretim üyesi, 36 okul öncesi öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmen adayı olmak üzere toplam 129 katılımcının Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programlarına (AKEP) yönelik metaforlarını incelemiştir. Veriler demografik bilgi formunun ve metaforun yazıldığı bölüm olmak üzere iki bölümden oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda genel olarak katılımcıların “eğitimde eşitlik, hakların eşitliği ve fırsat/imkân eşitliği” metaforlarına değindikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışmada engel durumunun bir ayrımcılık olarak adlandırılmaması ve bir metafor olarak yer verilmemesine dikkat çekilmiştir.

Aydın Kılıç (2023), 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırmalarından müdahale desenine göre gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık deney ve kontrol grubundaki toplam 30 çocuk, deney grubu öğretmeni ve 15 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara on hafta süresince haftada üç gün Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı uygulanırken, veri toplama aracı olarak "Farklılıklara Saygı Ölçeği", "Çocuklar İçin Empati Ölçeği", Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı'na ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucundaki bulgular Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının sadece çocuklar üzerinde değil öğretmen ve ebeveynler üzerinde de olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen ve ebeveynlerin programla ilgili olarak bu tür eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanması, yetişkinler için de benzer programların planlanması ve öğretmen yetiştirme programlarında bir ders olarak yer alması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Çokkültürlü Eğitimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Cho ve DeCastro-Ambrosetti'nin (2005) çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının tutum ve çokkültürlü eğitime verdikleri değeri inceledikleri çalışmada elde edilmiştir. Çokkültürlü eğitim dersine kayıtlı olan 18 ortaokul öğretmen adayına bu dersi almadan önce ve aldıktan sonra uygulanan ölçme araçları ve açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Veriler katılımcıların kültürel ve dilsel çeşitliliğe maruz kalma gibi durumları içeren 17 maddelik demografik ve çokkültürlü program, kültürel çoğulculuk ve sosyal yapısal adalet gibi konuları içeren 25 maddelik beşli likert tipi bir ölçekle elde edilmiştir. Son test aşamasında öğretmen adaylarına ayrıca algılarını ve değerlendirmelerini anlamak amacıyla

ek açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının çoğunun farklı öğrenci gruplarıyla çalışmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği; diğer kültürlere karşı artan bir farkındalık, anlayış ve takdir yaşadıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

Estupinan (2010), öğretmen adaylarının bir öğretmen yetiştirme programındaki bir dersi tamamladıktan sonra çokkültürlü eğitime yönelik hazır oluşlarını ve üniversitedeki ders sorumlusunun algısına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime hazırlanmasına katkıda bulunan başlıca faktörleri araştırmıştır. Estupinan (2010) nitel araştırma desenini benimsediği bu çalışmada 7 öğretmen adayı ve dersin sorumlusu olmak üzere toplam 8 katılımcı ile bire bir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi ve ihtiyacı konusundaki algılarının; çokkültürlü eğitim ile öğretmenlik mesleği arasında kurulan ilişki ve bunun sürdürülmesine yönelik yaptıkları vurguların benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları çokkültürlü eğitim dersi için daha fazla sınıf gözlemi yapmak üzere ek zaman ayrılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Ders sorumlusunun algılarından elde edilen bulgular, yeni nesil öğretmenlerin giderek çeşitlenen öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülükle ilgili derslere acil ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Perkins (2012) karma yöntem kullanarak öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programındaki son yıllarında çokkültürlü farkındalıkları, bilgi, beceri ve tutumlarını; çokkültürlü eğitim hakkındaki tutum ve inançları belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarındaki öğretmen adaylarının farklı öğrenci popülasyonlarını öğretmeye nasıl hazırlandığını da araştırmıştır. Doktora tezi kapsamında yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü farkındalık, bilgi, becerilerini ve çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum ve inançlarını tespit etmek için bir anket ve mülakatlar kullanmıştır. Bu araştırma, 36 katılımcı ve çokkültürlü farkındalıkları, bilgi, beceri ve tutumları hakkında "zengin

tanımlamalar" sağlayan üç öğretmen adayı görüşmesinden oluşmuştur. Örneklem evreni, üç üniversitenin öğretmen hazırlama programlarından, ders çalışmalarının son yılında olan uygun katılımcılardan (n=604) oluşmuştur. Anketten elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının farklı öğrenci gruplarına öğretmenlik yapmaya hazır hissettiklerini göstermiştir. Ancak yüz yüze görüşmelerde araştırmacı, öğretmen adaylarının ankette onaylanan aksine farklı öğrenci gruplarına öğretmenlik yapmaya hazır hissetme konusunda emin olmadıklarını tespit etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yurtdışında bile çokkültürlü eğitim konusunda pratik anlamda farkındalık, bilgi ve beceri kazanmaları için daha fazla fırsata ihtiyaç olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Brady (2014), karma yöntemli betimsel araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin eksikliklerini incelemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda 76 öğretmen adayına Ponteretto ve ark. (1998) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bir alt örneklemeden ulaşılan 11 öğretmen adayı ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür. Brady (2014) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim fikrine olumlu yaklaştığını, kendi kültürlerinden farklı kültürleri kabul etme konusunda kendilerini geliştirebileceklerini ve çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının farklı bir nüfusla daha etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

Gürsoy ve Akyniyazov (2016), uluslararası okullarda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını incelemiştir. Bu amaçla 29 farklı ülkeden, farklı kültürlerden öğrencileri olan ve uluslararası okullarda çalışan 272 öğretmenden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında veriler Ponterotto ve ark. (1998) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği, Guskey ve Passaro'nun (1993) geliştirdiği Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Çalışma

sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının, öz yeterliklerinin ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya yönelik okul dışı etkinliği olarak gerçekleştirdikleri aile ziyaretlerinin ülkelere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Dursun, Claes ve Ağırdağ (2021), Shulman'ın pedagojik alan bilgisi modeline dayalı öğretmenlerin etnokültürel çeşitlilik bilgisini incelemek için yeni bir teorik çerçeve ve performansa dayalı bir değerlendirme sunmuşlardır. Bu kapsamda Belçika'nın Flaman bölgesinde altı öğretmen eğitimi programındaki 819 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının etnokültürel çeşitliliğe ilişkin genel ve pedagojik bilgilerini araştırmak için performansa dayalı bir değerlendirme kullandıkları çalışmada Flaman Bölgesi'ndeki öğretmen adaylarının sınırlı ve düşük düzeyde kültürel çeşitlilik bilgisine sahip olduğu ve öğretmen eğitimi programlarının ortalama puanları arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dursun ve ark. (2021), öğretmen eğitimi kurumlarının öğretmen adaylarının etnokültürel çeşitliliğe ilişkin bilgi tabanını geliştirmek için anlamlı reformlar yapması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ruales, Van Petegem, Tabudlong ve Ağırdağ (2021) öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıklarının Dönüştürücü Öğrenme Teorisi temelli bir çevrimiçi ders aracılığıyla artırılıp artırılamayacağı incelemişlerdir. Bu amaçla tasarlanan çevrimiçi dersin uzmanlar ve öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirildiği ve çevrimiçi dersi aldıktan sonra öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıklarının artıp artmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Geliştirilen ders, uygulamadan önce uzman değerlendirmesine ve pilot teste tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında Filipinli 97 öğretmen adayı ile yapılan ön ve son testlerin t-testi karşılaştırmalarında, genel çokkültürlü duyarlılıkta istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Cohen's d'ye göre etki büyüklüğü mütevazı olarak değerlendirilse de, öğretmen adaylarının %84,5'i olumlu bir değişim yaşadığını ve bireysel yansıtma etkinliklerinin değişimlerini etkilediğini ifade edilmiştir.

Ayrımcılık Karşıtı Eğitimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Uluslararası alanyazında ayrımcılık ve ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin Lin (2008) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışma sonucunda inanç sistemleri kuramında da söylendiği gibi öğretmenlerin sınıf uygulamalarının inançlarından güçlü bir şekilde etkilendiği görülmüştür. Bu bulgu özellikle erken çocukluk öğretmenlerinin çeşitli öğrenci profilleriyle karşılaşması nedeniyle önemlidir. Çünkü öğretmenlerin inançları ve uygulamaları erken çocukluk dönemindeki çocukların akademik başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini, çocuğun kendisi ve diğerleri ile ilgili kavramları etkilemektedir.

Smith (2009), kimlikli bebekler yaklaşımı hakkında daha fazla bilgi edinmek, erken çocukluk gelişiminde bu yaklaşımın Güney Afrika'daki yoksulluk ile geçmişte ve günümüzdeki ayrımcılık gerçekleriyle nasıl başa çıkıldığını öğrenmek için kimlikli bebekler yaklaşımını ayrımcılık karşıtı uygulamanın bir bileşeni olarak kullanımını incelemiştir. Bu amaçla çalışmada Güney Afrika'nın Western Cape eyaletindeki farklı sosyo ekonomik düzeydeki, kırsal ve kentsel bölgedeki dört yüz yirmi öncesi öğretmenine kimlikli bebekler yaklaşımı eğitimi verilerek bu yaklaşımın sınıflarda nasıl uygulandığı ve ayrımcılık karşıtı anlayışı nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmanın nitel kısmı için öğretmen anketleri, gözlemler, görüşmeler ve eğitim raporları ile yaklaşımın uygulanışını göstermek için gözlemlere dayalı vinyetler oluşturulmuştur. Yaklaşımın sınıf ortamı ve atmosferine yönelik etkisi hakkında fikir sunması açısından görsel vinyetler canlı bir resim oluşturmak için kullanılmıştır. Ayrımcılık karşıtı uygulamanın dört amacı (öz saygı ve sosyal kimliği geliştirmek, farklılıklar ve çeşitlilik hakkında empati geliştirmek, çocukların önyargılardan kurtulmasına yardımcı olmak ve tüm bunları problem kuran aktivist bir yaklaşımla yapmak) çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kimlikli bebekler yaklaşımının hem öğretmenler hem de çocuklar arasında özsaygı ve empatinin gelişimine

katkıda bulunduğu, önyargılardan kurtularak ayrımcılıkla proaktif bir şekilde mücadele etmede etkili olduğu görölmüştür.

Ready ve Wright (2011) anaokulu öğrencileri ve öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada çocukların bilişsel becerileri ile ilgili öğretmenlerin algılarını, çocukların geçmişleri ve sınıf bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılamalarında ırksal-etnik, sosyoekonomik ve cinsiyet farklılıklarının çocukların okuryazarlık becerilerinde önemli olduğu bulunmuştur. Ayrıca yanlış algılamaların sınıfın özelliklerinden daha çok öğretmenlerin mesleki ya da kişisel özelliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin, alt sosyoekonomik düzeydeki ve daha düşük başarılı öğrencilerin becerilerini küçümsedikleri görölmüştür.

Lee 2011 yılında yaptığı doktora tez çalışmasında, bir anaokulu öğretmenin kültürel ve dilsel olarak farklı çocuk ve ailelerle olan algılarını ve öğretim uygulamalarını araştırmıştır. Niteliksel bir vaka çalışması olan bu araştırmada kültürel açıdan duyarlı öğretim, bilgi kaynakları, gelişim odaklı uygulamalar, önyargısız çokkültürlü eğitim ve kuramları kavramsal çerçeve olarak ikinci dil öğrenme kuramı olarak benimsemiştir. Veriler resmi mülakatlar, gayri resmi sohbetler ve gözlemler yoluyla toplanmış ve sabit-karşılaştırmalı yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tutarlı bir çokkültürlü toplum oluşturma, ev dilleri ve kültürlerini kullanarak kültürel ve dilsel açıdan farklı çocukların İngilizce gelişimlerine yardımcı olma ve bu ailelerle karşılıklı ilişkiler kurma olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır. Çalışma, çocukların kültürel ve dilsel geçmişlerinin öğretim uygulamalarına yansıtılarak ve önyargısız çokkültürlü eğitimin uygulanmasıyla toplum üyeleri arasında duyarlı ilişkiler kurarak birleştirici çokkültürlü toplum yaratılabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda kültürel ve dilsel olarak farklı ailelerle olan karşılıklı ilişkilerin, çeşitli ailelerin geçmişlerini anlama, kültürlerarası iletişimlerini artırma ve öğretmenlik uygulamasında aile kaynaklarını kullanarak belirlenebileceği bulunmuştur. Çalışmada sunulan örnekler ve açıklamalar, öğretmenlerin, çocukların kültür ve dillerini nasıl geliştireceklerini, sınıfta bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını, çocukların İngilizce

gelişimlerini nasıl sağlayacaklarını, farklı kültür ve dile sahip ailelerin nasıl karşılıklı ilişki kuracaklarını açıklamaya yönelik olması açısından önemlidir.

Farago (2016) ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında karma yöntem çalışması ile erken çocukluk eğitimcilerinin ırk ve cinsiyete ilişkin inanç ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda 341 erken çocukluk eğitimcisinin ırk körlüğü, cinsiyetçilik ve çokkültürlü öğretim uygulamaları gibi konular hakkındaki inançları ve uygulamaları çevrimiçi beş ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme araçları araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen ırk ve Cinsiyet Çeşitliliği Ölçeği (Teacher Racial and Gender Diversity Beliefs Scale); Neville, Lilly, Duran, Lee ve Browne'nin (2000) geliştirdiği Irksal Renk Körlüğü Tutum Ölçeği (Color-Blind Racial Attitudes Scale) ve Cinsiyet Körlüğü Tutum Ölçeği (Gender-Blind Attitudes Scale); Glick ve Fiske'nin (1996) geliştirdiği Çelişkili Cinsiyet Envanteri (The Ambivalent Sexism Inventory) ve demografik bilgi formudur. Çalışmanın nitel boyutunda ise ayrımcılık karşıtı eğitim yoluyla ırk ve cinsiyet çeşitliliğini ele alma konusunda bilinçli olan iki okul öncesi öğretmenin durum çalışmasından elde edilen veriler incelenmiştir. Bu veriler yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmelerini, öğretmen-çocuk sınıf etkileşimlerinin doğal gözlemlerini, ses kaydı yapılan kitap okuma etkinlikleri ile örneğin sınıf oyuncakları, posterler gibi sınıf ortamının gözlemlerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hem nicel boyutunda hem de nitel boyutundan elde edilen bulgular, eğitimcilerin sınıflarında ırktan ziyade toplumsal cinsiyeti ele alma konusunda kendilerini daha rahat ve becerikli hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca eğitimcilerin ırk, cinsiyet ve ayrımcılık karşıtı uygulamalara ilişkin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Hong (2017), Güney Kore'deki Seul kentinde erken çocukluk öğretmenlerinin sınıflarında çeşitlilikle yüzleşirken yaşadıklarını araştırmıştır. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili algılarını, inançlarını ve öğretim uygulamalarını incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği ile iki grup olmak üzere toplam 8 okul öncesi öğretmeni gerçekleştirilmiştir. Bir

gruptaki öğretmenler, diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla çeşitlilik içeren sınıf ortamlarında öğretmenlik yapma konusunda daha fazla deneyime sahipti. Çalışmada öğretmenlere ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin bilgi ve algılarının temelini ne olduğu; ayrımcılık karşıtı eğitimi sınıflarında nasıl uyguladıkları, kullandıkları stratejilerin ve karşılaştıkları zorlukların neler olduğu; ayrımcılık karşıtı eğitim yaklaşımlarını kullanma konusundaki inançlarının neler olduğu ve bunları uygulamada kendilerini ne kadar hazır hissettikleri; ayrımcılık karşıtı programı etkili bir şekilde uygulamak, farklılıklara değer verilen ve saygı duyulan bir sınıf yaratmak için ne tür destek ve öğretmen eğitimi istedikleri; tüm bunların kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerle çalışma deneyiminden ve öğretmen eğitimi deneyiminden ne kadar etkilendiğine yönelik sorular sorularak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda görüşmeler öğretmenlerin geçmiş bilgileri ve algıları, öğretim uygulamaları, inançlar ve öz yeterlilik ve öğretmenler için destek olmak üzere dört ana kategoriye göre analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı eğitime ilişkin algı ve inançlarının, öğretmenlik deneyimlerinden ve ayrımcılık karşıtı öğretmen eğitimi deneyimlerinden etkilendiğini; her iki gruptan öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı programa ilişkin benzer öğretim uygulamalarını kullandıklarını ve karşılaştıkları zorlukların çoğunlukla bilgi, destek sistemleri ve zaman eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir.

Özetlemek gerekirse ulusal alanda yapılan çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili araştırmalarda daha öğretmen/öğretmen adaylarının tutum, algı, bakış açısı, görüş ve yeterlilik gibi özelliklerinin incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Çokkültürlü eğitimin uygulanmasına yönelik çalışmaların daha yakın zamanlarda arttığı görülmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitimin uygulanmasına dönük araştırmaların ise hem daha az hem de küçük çocuklarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Uluslararası alanda ise hem çokkültürlü eğitimin hem de ayrımcılık karşıtı eğitimin uygulanması ile öğretmen yetiştirmede çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalığa yönelik çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve

ayrımcılık karşıtı bir farkındalığa sahip olmasına yönelik yapılan bu uygulamalı çalışma, nitelikli bir ğretmen yetiştirmenin yanı sıra demokratik bir toplumda var olabilme açısından da önem taşımaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemsel olarak nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemin uygulanması, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık oluşturmak amacıyla geliştirilen modelin etkisini değerlendirmek için hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Creswell & Creswell (2021), karma yöntem araştırmasını hem nicel hem de nitel veri toplama, nicel ve nitel veri türünü birleştirme ve farklı varsayım ve teorik çerçevelerden oluşan desenleri kullanmayı içeren bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Fraenkel, Wallen, & Hyun, (2012) ise karma yöntemi tek çalışmanın hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanımını içermesi olarak açıklamıştır. Ayrıca Ponterotto (1998) hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılmasının çok kültürlü ders deneyimlerinin tam olarak tanımlanmasına olanak sağladığını belirtmiştir (akt. Kağnıcı, 2011). Araştırma kapsamında uygulanan eğitim modelini tanımlayabilmek (Ponterotto, 1998; akt: Kağnıcı, 2011), hem nitel hem de nicel yöntemi kullanarak her iki yaklaşımın sınırlamalarını en aza indirmek (Creswell, & Creswell, 2018) ve değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine keşfetmek amacıyla (Fraenkel vd. 2012) karma yöntem tercih edilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarında temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri olmak üzere iki desen yer almaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Creswell (2017), müdahale deseninin amacını bir deney ya da müdahale deneme programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek bir araştırma problemini çalışmak olarak açıklamıştır. Bu

çalışmada ön test-son test-izleme testi temelli bir deneysel çalışmaya müdahale sonrasında nitel veriler dâhil edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Müdahale Karma Yöntem Deseninin (Intervention Mixed Method Design) uygulama basamakları Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1

Müdahale Deseni



Şekil 1’de görüldüğü üzere müdahale deseninde nitel veriler müdahale sonrasında nicel sonuçları açıklamak için sürecin sonunda dâhil edilmiştir. Çalışma tek grup öntest-son test deseni olarak yürütülmüş ve bu tek grubun kalıcılığını ölçmek amacıyla da izleme testi uygulanmıştır. Çalışmada tek bir grubun olması ve katılımcıların gruplara atanmasında yansız atama tekniğinin kullanılamaması nedeniyle zayıf deneysel desene başvurulmuştur. Gliner, Morgan ve Leech (2015) zayıf deneysel desenlerin tüm bu dezavantajlara rağmen uygulamalı araştırmalarda yaygın biçimde kullanıldığını belirtmişlerdir. Zayıf deneysel desende gerçekleştirilen deneysel işlemin simgesel görünümüne ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020):

Tablo 1

Zayıf Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
G	O ₁	X	O ₂	O ₃

12 Haftalık Eğitim Modeli (Müdahale)

Not: İzleme testi ölçümleri, son test ölçümünden sonraki 10. haftada gerçekleştirilmiştir

Gliner ve diğerleri (2015) çalışmada kabul edilebilir niteliklere sahip bir kontrol ya da karşılaştırma grubunun araştırmaya dâhil edilememesi durumunda tek grup ön test-son test deseninin geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:

- Tek grup zaman serisi deseninde olduğu gibi müdahale/uygulama öncesinde ve sonrasında birkaç ölçüm yapılması
- Tek denek desenlerinden birinin kullanılması
- Beklemeli karşılaştırma grubu deseninin oluşturulması
- Bağımlı değişken sayısının artırılarak desenin güçlendirilmesi.

Bu nedenle zayıf deneysel desenin geliştirilmesine yönelik çalışmada müdahale öncesinde, sonrasında ve deneysel işlemlerin bitimini izleyen 10. haftada üç farklı veri aracıyla ölçüm yapılarak tek grup ön test-son test desenin güçlendirilmesi ve sonuçların daha güvenli bir şekilde yorumlanabilmesi amaçlanmıştır. Karma desen araştırma yönteminin araştırmada uygulama süreci Şekil 2’de kısaca özetlenmektedir.

Şekil 2

Karma Desen Yöntemini Uygulama Süreci



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların seçilmesini hedefleyen bir örneklem belirleme tekniğidir (Patton, 2004). Bu araştırma kapsamında çalışma grubundaki katılımcıların okul öncesi eğitimi alanında öğrenim görmesi, üçüncü ve/veya dördüncü sınıfta olması, çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almaması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de çalışma grubunun belirlenen ölçütleri karşılama durumu verilmiştir:

Tablo 2*Çalışma Grubunun Belirlenen Ölçütleri Karşılama Durumu*

Ölçütler	Deney Grubu
Okul öncesi eğitimi alanında öğrenim görme	X
Üçüncü ve/veya dördüncü sınıfa kayıtlı olma	X
Çokkültürlülük ve/veya çokkültürlü eğitimle ilgili ders almama	X
Ayrımcılık ve/veya ayrımcılık karşıtı eğitimle ilgili ders almama	X

Belirlenen ölçütlere uygun olan çalışma grubunun oluşturulması için 2018-2019 akademik yılı güz yarıyılında Ankara ilinde Türkçe dilinde örgün eğitim veren bir üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalının kararı doğrultusunda seçmeli olarak bir ders açılmıştır. Öğretmen adaylarına ders kayıt haftasında seçmeli ders kapsamında yapılacak olan çalışma ile ilgili duyuru yapılmıştır. Çalışmaya katılacak olan öğretmen adaylarının sorumlulukları, değerlendirme ile ilgili süreç ve kriterler dönem başında izlenice olarak paylaşılmıştır (EK-A). Dersi kayıt haftasında seçip sonrasında katılmak istemeyen ya da başka dersi seçip bu derse katılmak isteyenler için bir hafta süre verilmiştir. Ekle-sil haftasında seçmeli ders olarak bu eğitime katılmak isteyen gönüllü 32 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışmanın izleme testi ölçümleri yapılırken 32 katılımcıdan sadece 21 katılımcıya ulaşılmıştır. Verilerin analizinde çalışmanın tüm aşamalarına katılan öğretmen adaylarından toplanan veriler dikkate alındığı için katılımcı sayısı 21 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3*Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

Özellik	Kategori	Deney Grubu		Toplam
		f	%	N
Fakülte ve Bölüm	Eğitim ve Temel Eğitim Bölümü	21	100	21
Ana Bilim Dalı	Okul öncesi eğitimi	21	100	21
Cinsiyet	Kadın	20	93.8	20
	Erkek	1	6.3	1
Sınıf	3. sınıf	7	33.3	7
	4. sınıf	14	66.7	14
Yaş	21 yaş	2	9.5	2
	22 yaş	11	52.4	11
	23 yaş	5	23.8	5
	24 yaş	2	9.5	2
	26 yaş	1	4.8	1
Ana Dili	Arapça	1	4.8	1
	Türkçe	20	95.2	20
Yaşadığı Yerleşim Birimi	Köy ya da kasaba	2	9.5	2
	İlçe	5	23.8	5
	İl	5	23.8	5
	Büyükşehir	9	42.9	9
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	2	9.5	2
	1 kardeş	9	42.9	9
	2 kardeş	3	14.3	3
	3 kardeş	5	23.8	5
	4 ve üzeri kardeş	2	9.5	2

Kendi Aylık Geliri	0-499 TL	6	28.6	6
	500-999 TL	7	33.3	7
	1000-1999 TL	6	28.6	6
	2000 TL ve üzeri	2	9.5	2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tümü (n=21) Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde okul öncesi eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu kadın (%93.8; f=20) ve Türkçe konuşan (%93.8; f=20) öğretmen adaylarıdır. 21 katılımcıdan 7'si (%33.3) üçüncü sınıfa; 14'ü (%66.7) de dördüncü sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%42.9; f=9) büyükşehirde yaşadığı, bir kardeşi olduğu (%42.9; f=9) ve aylık gelirin 500-999TL (%33.3; f=7) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde pilot çalışma ile asıl uygulamada yapılan uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında işlemlerle ilgili bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci Şekil 3'te açıklanmıştır.

Şekil 3

Veri Toplama Süreci



Bu araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 akademik yılında öğretmen adaylarına uygulanacak olan modelin geliştirilmesi için ilgili alanyazın araştırılmıştır. Modelin oluşturulması için yurt içi ve yurt dışında eğitim fakültelerinin ders içerikleri incelenmiş ve pilot çalışmanın taslağı oluşturulmuştur. Alanyazın araştırması devam ederken araştırma kapsamında kullanılacak olan veri toplama araçlarının kullanım izinleri için ölçeklerin uyarlamasını yapan akademisyenlerden ulaşılmış ve tez kapsamında kullanım izni alınmıştır. Ölçme araçları ve alanyazın araştırması sonrasında etik kurul izni alınmıştır. Pilot çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan eğitim modelinin taslağı danışman ve tez izleme komitesine sunulmuştur. Sunulan taslakta öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etik kuruldan izni alınan ölçme araçları öğretmen adaylarına ön test olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamada model, her bir oturum üç ders saati olmak üzere sekiz oturumda toplam 24 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada anlatım, grup etkileşimi, sunum, tartışma ve soru-cevap gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bazı oturumlarda öğretmen adaylarıyla sınıf için çalışmalar yapılmıştır. Örneğin karşılaştıkları ayrımcılıkların paylaşılması, haber analizlerinin yapılması, gemi ve kaptan paradoksuna yanıt aranması gibi. Pilot uygulamada öğretmen adaylarının tartışmalarda daha etkin olarak katılmaları için çeşitli okuma parçaları, filmler ve araştırma ödevleri verilmiştir. Bu çalışmalar 2017-2018 güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmada uygulanan modelin aksayan ya da işlemeyen yönleri gözden geçirilip son hali oluşturulmuştur. Ayrıca pilot çalışmada ön test-son test olarak kullanılan iki ölçme aracının öğretmen adaylarının çokkültürlülikle ilgili farkındalık, bilgi ve becerilerini yordamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle de D'Andrea, Daniels & Noonan (2003) tarafından geliştirilen İngilizce özgün adı Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Survey for Teachers (MAKSS Form-T) olan Öğretmenler İçin Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri (Çokkültürlü FBB) Anketinin Türkçeye çevrilerek asıl uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca eğitim modelinin sekiz hafta yerine on iki hafta

boyunca gerçekleştirilmesi, ön test ve son test ölçümlerinin yanı sıra izleme testi ölçümlerinin de yapılması ve kontrol grubunun oluşturulması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda eğitim modeli 12 hafta olacak şekilde düzenlenerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında ilk olarak deney ve kontrol gruplarının oluşturulması amacıyla ekle-sil haftasında üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarına ön test verileri uygulanmıştır. Ancak kontrol grubundaki katılımcılar oluşturulamadığı için sadece deney grubu ile çalışma sürdürülmüştür. Deney grubunda eğitim modelinin uygulanmasına 25 Ekim 2018 tarihinde başlanmıştır. Deney grubundaki katılımcılara 25 Ekim 2018-10 Ocak 2019 tarihleri arasında perşembe günleri iki saatlik oturumlar şeklinde (saat 14.00-16.45 arasında) çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı model uygulanmıştır. 17 Ocak 2019 tarihinde son test ölçümleri yapıldıktan sonra öğretmen adaylarından 21-24 Ocak tarihleri arasında uygulanan model ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Uygulamanın bitiminde son test ölçümleri uygulandıktan ve yazılı görüşler alındıktan sonraki 10. haftaya denk gelen 8-12 Nisan 2019 haftasında 32 katılımcıdan 21'ine ulaşılarak izleme testi ölçümleri yapılarak veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Çalışmanın nicel ve nitel verileri 21 öğretmen adayından elde edilmiştir.

Eğitim Modeli

Eğitim modelinin amacı, öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim konusunda bir farkındalık oluşturmaktır. Bu amaç kapsamında ayrımcılık, önyargı, kültür, çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları incelenmiştir.

Çokkültürlülüğün tanımında değinilen kültür, dil, din, ırk/etnisite, sosyal sınıf, yetersizlik ya da cinsiyet gibi değişkenlerin bireyleri nasıl etkilediği konusu temel alınmıştır. Bu değişkenlerin dışında ilk hafta eğitimin bilimsel temelleri ve ikinci hafta çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri konusunda bir giriş yapılmıştır. Bu konulara ek olarak kapsayıcı eğitim, ayrımcılık karşıtı eğitim, çokkültürlü eğitim, barış eğitimi, demokratik okullar, kimlikli bebekler, kültürel değerlere duyarlı eğitim konularında da bilgi edinmişlerdir.

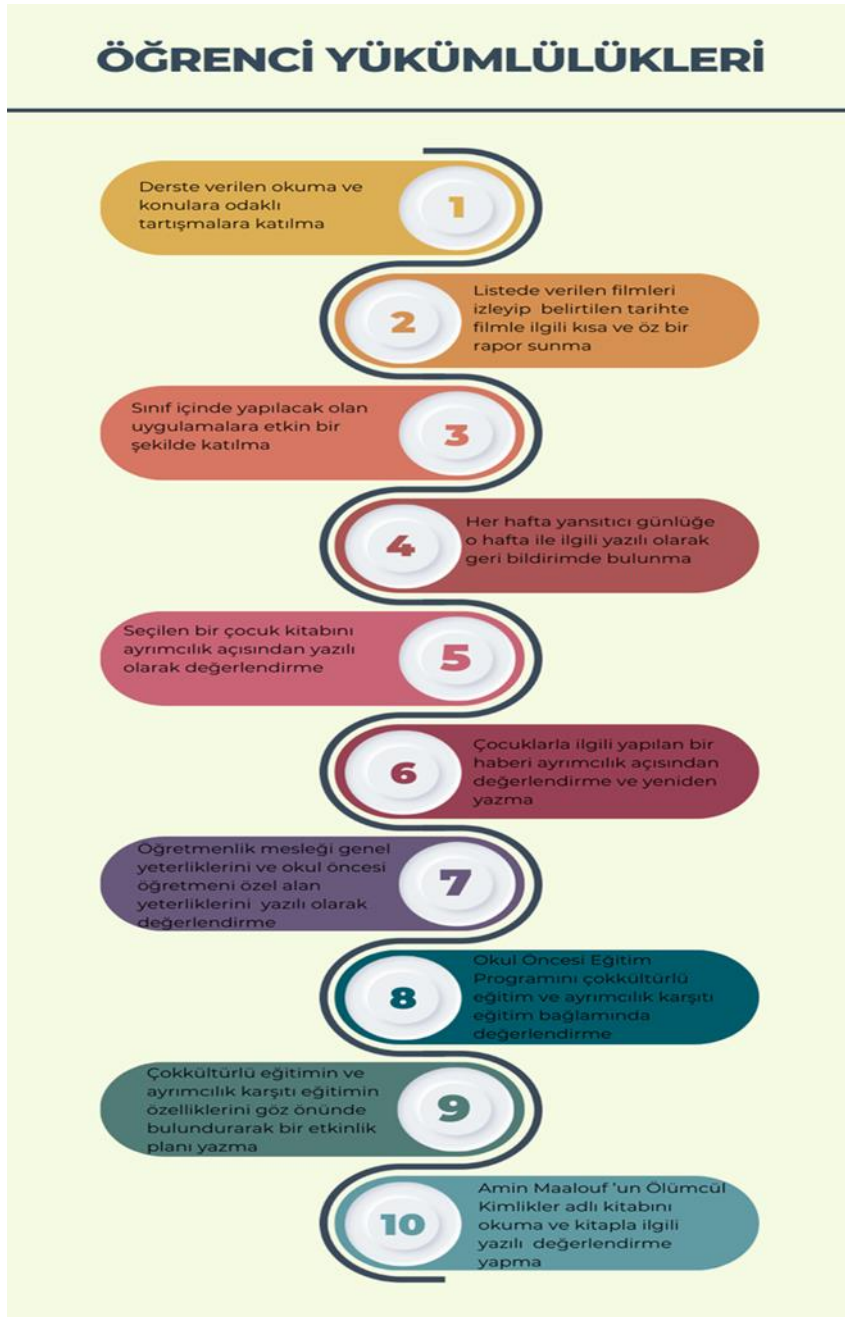
Eğitim modelinin özellikleri aşağıda yer almaktadır:

- Eğitim modelinin felsefesi ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerine dayanmaktadır.
- Öğretimsel hedefler demokratik ve sosyal yaşamayı yüceltmeye ve toplumu yeniden inşa etmek ve ilerletmek amacıyla değişim ve sosyal reform için eğitim anlayışına dönük olduğu için sorun merkezlidir.
- Hazırlanan eğitim modelinde ele alınan temalar farklı konular üzerinden tekrar edildiği için sarmal özelliktedir.
- Kapsayıcıdır.
- Değişim için aracı ve araştırma rehberi görevi olan öğretmen, öğrencilerle birlikte plan yapar ve öğretmen-öğrenci diyalogu karşılıklıdır. Bu özelliği öğretmen-öğrenci ilişkisi eşitlikçi ve demokratiktir.
- Öğrenciler öğretmenden bağımsız olarak öğrenir, tartışma ve etkinlikleri yürütür. Bu nedenle eğitim modelinde öğrenciler etkin bir rol üstlenirler.
- Öğrenmede öğrencilerin tüm yönlerine vurgu yapıldığı için bütüncül bir anlayışa sahiptir.

Hazırlanan eğitim modeli 25 Ekim 2018-10 Ocak 2019 tarihleri arasında Perşembe günleri saat 14.00-16.45 arasında iki oturum olarak toplam on iki hafta süresince bölüme ait bir derslikte yüz yüze uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının mümkün olduğunca devamsızlık yapmamaları, dönem başında paylaşılan kitap, kitap bölümü ve makaleleri okuyarak gelmeleri, eğitime etkin bir şekilde katılmaları ve dönem boyunca izlenmesi önerilen toplam on iki filmi izleyip ve filmi değerlendirmeleri istenmiştir. Dönem sonunda da Amin Maalouf 'un Ölümçül Kimlikler adlı kitabını okuyup kitapla ilgili yazılı bir değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının yükümlülükleri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Öğretmen Adaylarının Yükümlülükleri



Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacının tüm süreçleri boyunca tüm veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ön ve asıl uygulama sürecinde de uygulamaların tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışma sürecinde araştırmacı rolünün dışında uygulayıcı ve

katılımcı rolleri de üstlenmiştir. Ön ve asıl uygulama sürecinde tez danışmanı katılımcı gözlemci olarak uygulamalara yönelik dönütler vererek düzenlemeler önermiştir.

Eğitim Modelini Hazırlama Süreci

Çalışma kapsamında okul öncesi eğitimi üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarına çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık kazandırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir model geliştirilmiştir. Bu çalışma var olan bir dersin ya da öğretim programının yeniden hazırlanması olarak ele alınabilir. Çünkü öğretmen yetiştirme programlarında lisans düzeyinde doğrudan bir ders yer almadığı için hazırlanan model program geliştirme ilkelerine uyacak şekilde tasarlanmıştır. Eğitim modelinin tasarlama aşamaları aşağıda verilmiştir:

- İhtiyaç analizinin yapılması
- Hedeflerin yazılması
- İçerik seçimi
- Öğretme-öğrenme ortamının hazırlanması
- Değerlendirmeye yönelik planlama

İhtiyaç Analizi

Eğitim modelinin tasarlanması sürecinde ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından analitik yaklaşım ve bu yaklaşım çerçevesinde kaynak tarama tekniği kullanılmıştır (Demirel, 2020). Araştırmacı bu doğrultuda alanyazını tarayıp çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitim ile ilgili öğretim programlarını, bu alanlardaki güncel eğilimleri ve raporları inceleyerek çalışmada kullanılan model önerisinin tasarlanıp uygulanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerde çokkültürlülük ve/veya ayrımcılık ile ilgili programı ve ders içeriğini ve materyallerini incelemiştir. Böylece oluşturulan eğitim modeli ile öğretmen adaylarının çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalık geliştirmeleri sağlanmak istenmiştir.

İhtiyaç analizinden sonra durum saptaması ve uygulama aşamasında yapılacakların planlanmasına yönelik 2017-2018 akademik yılı güz döneminde sekiz haftalık bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada öğretmen adaylarına uygulanacak olan

modelin taslağı oluşturulmuştur. Ön uygulamaya geçmeden önce etik kuruldan izni alınan ölçme araçları öğretmen adaylarına ön test olarak uygulanmıştır. Ön uygulama her oturum üç ders saati olmak üzere sekiz oturumda toplam 24 saat olarak planlanıp uygulanmıştır. Ön uygulama sonunda modelin aksayan ya da işlemeyen yönleri gözden geçirilip son hali oluşturulmuştur.

Eğitim modeli, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri ile örtüşmektedir. Çünkü bu iki felsefenin öğretimsel hedeflere, bilgiye, öğretmen rolüne, eğitim programının odağına ve eğitim programı eğilimlerine bakışı çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitimi ile örtüşmektedir. Öğretimsel hedefler ilerlemeci eğitim felsefesinde demokratik ve sosyal yaşamı yüceltmeye; yeniden kurmacılıkta toplumu yeniden inşa etme ve ilerletmeye dönük olarak, değişim ve sosyal reform için eğitim anlayışı temelinde belirlenir. Bilgi ilerlemeci eğitim felsefesinde büyümeye ve gelişmeye açık, deneyime dayalı öğrenme sürecinde, etkin ve ilgi çekici öğrenmeye odaklanarak; yeniden kurmacılıkta ise toplumdaki sorunları belirlemeye ve gidermeye yönelik konu ve becerilerle, günümüz ve gelecekteki toplumu düşünen etkin öğrenme temelinde verilmektedir. Öğretmen ilerlemecilikte problem çözme ve bilimsel araştırmada bir rehber rolünde yer alırken yeniden kurmacılıkta bir reform ve değişim temsilcisi olarak yer almaktadır. Eğitim programının odağı ilerlemeci eğitim felsefesinde öğrenci ilgilerine dayalı, insani sorunların uygulamalarını içeren disiplinler arası konu, etkinlik ve projeler iken yeniden kurmacılıkta sosyal bilimler ve sosyal araştırma yöntemlerini vurgulayan, sosyal, ekonomik ve siyasi sorunları inceleyen günümüz ve gelecekteki ulusal ve uluslararası eğilimlerdir (Ornstein, Pajak ve Ornstein, 2016).

Jenks, Lee ve Kanpol (2001) öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde çokkültürlü eğitime yönelik farklı yaklaşımları ele alarak çokkültürlü eğitim ilkelerinin öğretiminde kullanılabilecek felsefi bir çerçeve sunmuştur. Çalışmada ele alınan felsefi çerçevede yer alan unsurlar insan hakları ve sosyal adalet, kültürel çoğulculuk ve eleştirel çokkültürlülüktür. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi uygulamalarına dâhil etmeleri için de çokkültürlü içerik entegrasyonu, bilgi yapılandırma, önyargıları azaltma ve eşitlikçi pedagoji modellerini önermişlerdir. McAllister ve Irvine (2000), öğretmenlerin çeşitli kültürel,

etnik ve dil gruplarından gelen öğrencilere daha iyi eğitim vermeleri için öğretmen eğitimi programlarında kültürlerarası yeterliliklerin geliştirilmesinin gerektiğini dile getirmiştir. Çalışmalarda da görüldüğü gibi çokkültürlülükle ilgili birçok yaklaşım bulunmakta ve her biri kendi felsefesine göre bir öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ülkemizde ise çokkültürlü eğitimin felsefesi ile tartışmalar yapılmakla birlikte bunun nasıl uygulamaya geçirileceğine dönük çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

İhtiyaç analizi ve ön uygulama sonrasında eğitim modelinin hazırlanmasında Banks'in (2013) çokkültürlü eğitim boyutlarından içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci ve önyargıların azaltılması boyutları dikkate alınmıştır. İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin konuların anlatımında temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örnek, veri ve bilgilerle sunması olarak açıklanmıştır (Banks, 2006). Bilgiyi inşa süreci ise öğretmenlerin öğrencilere bir alandaki kültürel varsayımların, referans noktalarının, bakış açılarının ve önyargıların o alandaki bilgi inşasını nasıl etkilediğini anlama, araştırma ve belirlemelerine yardımcı olabileceği durumlarını ifade etmektedir (Banks, 2013). Önyargıların azaltılması boyutunda, öğrencilerin daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilecek öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanımına odaklanılmaktadır (Stephan ve Vogt, 2004; Stephan, 1999; akt: Banks, 2013).

Banks (2013), çokkültürlü bir içeriğin ders, okul ya da üniversite programına entegre edilmesinde dört yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşımlardan ilki kahramanlar, tatiller ve kültürel olaylar üzerinde duran **katkı yaklaşımı**dır. İkincisi çokkültürlü içeriğin, kavram ve temaların temel yapısı, amacı ve özelliklerinin değiştirilmeden öğretim programına eklendiği **ekleme yaklaşımı**dır. Üçüncü yaklaşım ise **dönüştürme yaklaşımı**dır. Bu yaklaşım ilk iki yaklaşımdan farklıdır. Çünkü bu yaklaşımda programın yapısı, öğrencilerin kavram, sorun, olay ve temaları farklı kültürel bakış açılarından değerlendirmelerini sağlayabilecek şekilde dönüştürülür. Dördüncü ve son yaklaşım ise öğrencilerin önemli sosyal konularda karar alma ve sorunların çözülmesinde yardımcı olmayı ifade eden **sosyal hareket yaklaşımı**dır. Hazırlanan eğitim modeli, öğretmen adaylarının çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalığa sahip olmalarını hedeflediği için dönüştürücü yaklaşım benimsenmiştir.

Dönüştürücü yaklaşımın kullanılarak içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci ve önyargının azaltılması boyutları kapsamında model oluşturulmuştur.

Hedeflerin Yazılması

Oluşturulan eğitim modeli ile öğretmen adaylarında çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim konusunda bir farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu amaç göz önünde bulundurularak belirlenen genel hedefler şunlardır:

- Eğitim-öğretim sürecinde Kültür ve kültürün önemini söyler.
- Önyargı, kalıp yargı, ayrımcılığı tanımlayabilir.
- Çokkültürlü eğitim ile ilgili farklı yaklaşım ve uygulamaları kavrar.
- Olay, durum ve kişileri farklı bakış açıları değerlendirebilir.
- Öğrenme sürecinde farklı kültürel özelliklerin etkisini açıklayabilir.

İçerik Seçimi

Programın genel hedefleri belirlendikten sonra çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı eğitim ile ilgili farkındalık kazandırmaya yönelik ele alınması gereken konu ve kavramların belirlenmesinde APA'nın (2002) çokkültürlülük tanımındaki her bir özellik tema olarak kabul edilmiştir. Tanımda yer alan özellikler (ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutlar) için her hafta konu anlatımı yapmak yerine o tema ile ilgili ve o haftaki konu ile ilgili olan film eklenmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık kazanması için içerikte yer alan konuların anlamlı ve düzeylerine uygun olma, güncel ve bilimsel olarak doğru olma, ön bilgi ve geçmiş yaşantılarla uygun olma, içerik olarak tutarlı ve anlamlı olma, kullanılabilir ve yararlı olma, ekonomik olma, gerçek yaşamla ilişkili olma, sistematik olma kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Böylece 12 haftalık iki ders saati için oluşturulan eğitim modelinin konu başlıkları ve izlenen filmler Şekil 5'te verilmiştir:

Şekil 5

Eğitim Modelinde Yer Alan Konu Başlıkları ve Filmler

Tarih	Ele Alınan Konular	Filmler
25 Ekim 2018	Eğitimin Bilimsel Temelleri	Agora
01 Kasım 2018	Çocuk, Çocukluk ve Çocuğun Değeri	Billy Elliot
08 Kasım 2018	Günümüzde Eğitim, Öğretim, Eğitim Programları ve Öğretmenler	İki Dil Bir Bavul
15 Kasım 2018	Ayrımcılık	Ben Malala
22 Kasım 2018	Eğitimde Çeşitlilik ve Çeşitliliğin Çok Yönlü Doğası	Pembe Hayat
29 Kasım 2018	Eğitimde Çeşitlilik ve Çeşitliliğin Çok Yönlü Doğası	Çit
06 Aralık 2018	Eğitimde Çeşitlilik ve Çeşitliliğin Çok Yönlü Doğası Bağlamında Çocuk Kitapları	Bay Lazhar
13 Aralık 2018	Çocukların İnsan Çeşitliliğine İlişkin Farkındalıkları Çocuk Gelişimi Kuramları	Sınıf
20 Aralık 2018	Çeşitlilik ve Kapsayıcı Eğitim Çokkültürlü Eğitim	Olmak ve Sahip Olmak
27 Aralık 2018	Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Gelişime Uygun Eğitim Programı	Sınıfın Karşısında
03 Ocak 2019	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Demokratik Eğitim	Her Çocuk Özeldir
10 Ocak 2019	Barış Eğitimi Kimlikli Bebekler Yaklaşımı	Gruplaşma

Öğretme-Öğrenme Ortamının Hazırlanması

Çalışma kapsamında oluşturulan modelde tek bir yaklaşım ya da modeli öğretmek yerine katılımcıların süreçte daha etkin katılabileceği, araştırmalar yapabileceği, sınıf/grup içi tartışmaların yürütülebilebileceği ve deneyime dayalı bir anlayışın olması göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında her hafta yapılan film tartışmalarının yanı sıra oturumun içeriğine ve kazanımlara uygun örnek olay, küçük grup çalışması, haber inceleme ve yeniden haberi yazma, kitap inceleme, kavram haritası oluşturma, sorun çözme, grup çalışması gibi farklı teknikler kullanılmıştır.

Değerlendirme

Öğretmen adaylarına her oturumun başlangıcında o hafta ele alınan konu başlığı ile ilgili çalışma kâğıtları dağıtılarak ön bilgilerini, oturum bitiminde de yansıtıcı günlükle o oturuma dair öğrenme deneyimlerini yazılı olarak ifade etmeleri ve böylece kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. O haftaki konuya bağlı olarak seçeceği bir çocuk kitabını çokkültürlü özellikler ve ayrımcılık unsurları açısından değerlendirilmesi, çocuklarla ilgili yapılan gazete ya da internet haberinin ayrımcılık açısından değerlendirilip yeniden yazılması, çokkültürlü eğitim ve/veya ayrımcılık karşıtı eğitim özelliklerini göz önünde bulundurarak bir etkinlik planı yazmaları beklenmiştir. Bunların dışında katılımcılardan haftalık olarak izlediği filmi değerlendirmesi ve dönem sonu için Amin Maalouf'un Ölümçül Kimlik kitabını okuyup yazılı değerlendirmesi istenmiştir. Ayrıca eğitimin başlangıcında katılımcılara her oturum için yapmaları gereken sorumluluklar ve bu sorumlulukları yerine getirdiğinde kendi gelişimini değerlendirebileceği bir kriter listesi sunulmuştur. Katılımcıların bu şekilde neyi ne kadar yapacaklarına kendilerinin karar vererek öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat verilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan modelin bir oturumuna ait örnek EK-B'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki veriler, kişisel bilgi formu, "Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği", "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği" ve "Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu" ile toplanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce gönüllü katılım formu dağıtılmıştır (EK-C). Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4**Veri Toplama Araçları**

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Soru 1	Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği
Soru 2	Çok Kültürlü Kişilik Özelliği
Soru 3	Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu
Soru 4	Görüşme formu

Kişisel Bilgi Formu

Bu form çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarına ait bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, medeni durum, devam ettikleri üniversite/fakülte/bölüm/ana bilim dalı ve sınıf düzeyi, anadili, doğum yeri, yaşamlarını geçirdikleri yerleşim türü, kardeş sayısı ve aylık gelirleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı eğitim tanımları verilerek bu tanımlara uyan dersler alıp almadıkları ile ilgili iki soru sorulmuştur. Öğretmen adaylarının kendi bildirimlerine fırsat verecek şekilde tasarlanmıştır (EK-Ç).

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)

Çalışmada kullanılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin (ÖÇTÖ), İngilizce Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olarak adlandırılır ve Joseph G. Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarını ölçmek için doğrudan öğretmenlere yönelik hazırlanmış ve 20 madde içermektedir. ÖÇTÖ, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği 415 öğretmenin verilerinden elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.82, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.75 olarak bulunmuştur.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), bu ölçeğin Türkçeye uyarlanma nedenini doğrudan öğretmenlere yönelik hazırlanması ve öğretmenlerin tutumlarını ölçebilecek yeterli sayıda maddeden oluşmasının yanı sıra ve ölçeğin çokkültürlülüğü etnik temele göre değil daha kapsayıcı bir unsur olan kültür temelinde ölçmesi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca ölçeğin geçerli, güvenilir olması ve çalışmanın amacıyla da örtüşmesi nedeniyle ÖÇTÖ'nün çalışma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir (EK-D).

ÖÇTÖ; 13 pozitif ve 7 negatif ifadeli orijinal haliyle toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi tek boyutlu bir ölçektir. Ancak çalışmada kullanma izni için yapılan yazışmada Yazıcı'nın tavsiyesi üzerine ÖÇTÖ'nün orijinal halinden 3. ve 16. maddeler çıkartılarak ölçek, 12 pozitif ve 6 negatif ifadeli olmak üzere toplam 18 madde halinde kullanılmıştır. Ölçeğin 18 maddesinden 5 madde olumsuz ifade içerdiği için bu maddeler veri girişi sırasında ters kodlanmıştır.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKKÖ)

Çalışmada kullanılan bir diğer ölçme aracı da öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan "Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği" (ÇKKÖ)'dür. Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer (2013) tarafından geliştirilen Multicultural Personality Questionnaire (MPQ) Short Form – 40; Sarıçam (2014) tarafından "Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40" (ÇKKÖ) olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert tipi 40 maddeden oluşan beş boyutlu bir ölçek olan ÇKKÖ'den alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40'tır. Kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge olarak adlandırılan beş alt boyutun her birinde 8 madde yer almaktadır. Van der Zee & Van Oudenhoven (2001) ölçeğin alt boyutlarından kültürel empati, kavramı ile bir kişinin farklı kültürel geçmişlere sahip insanların düşünceleri, duyguları ve davranışlarıyla empati kurma yeteneğini ifade ederken açık görüşlülük kavramı ile bireyin farklı gruplara, değerlere ve kültürel normlara karşı açık, önyargısız bir zihniyeti benimseme eğilimini belirtmektedir. Sosyal girişkenlik kavramını, sosyal durumlara aktif olarak yaklaşma ve girişimde bulunma eğilimi olarak tarif ederken duygusal denge

kavramını da yüksek stresli durumlarda güçlü duygusal tepkiler sergilemek yerine sakinliği koruma eğilimi olarak ifade etmektedir. Esneklik kavramını da yeni ve bilinmeyen durumlara uyum sağlama ve onları meydan okuma olarak görme eğilimi olarak tanımlamıştır. EK-E'de yer alan ÇKKÖ'nün 40 maddesinin on yedisi olumsuz ifade içerdiği için ters kodlama yapılmıştır. Türkçe formun yapı geçerliği 407 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. RMSEA=.076, GFI=.90, GFI=.90, RFI=.89, IFI=.88 ve SRMR=.054 olarak bulunan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.84'tür (Sarıçam,2014; Bulut ve Sarıçam, 2016).

Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu (Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu)

Çalışmaya pilot uygulama sonucunda dâhil edilmesine karar verilen ölçme aracı 2003 yılında D'Andrea, Daniels, & Noonan tarafından geliştirilen orijinal ismi Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey—Teachers Form (MAKSS-Form T)'dur. MAKSS-Form T, eğitim fakültelerindeki lisans ve lisansüstü öğrencileri ile öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011). Bu ölçek iki öncül ölçekten sonra oluşturulmuştur. Ölçeğin ilk sürümü D'andrea, Daniels & Heck (1991) tarafından psikolojik danışmanlar için Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey—Counselor Edition (MAKSS-CE; Çokkültürlü Farkındalık-Bilgi-Beceri Anketi-Danışman Sürümü) geliştirilmiştir (Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011; Perkins, 2012; Pope-Davis, Coleman, Liu, & Toporek, 2003). MAKSS Form-T, 60 maddelik bir anket olan MAKSS-CE'den türetilerek 2003 yılında D'Andrea, Daniels & Noonan tarafından kullanılmıştır (D'Andrea, Daniels, & Noonan, 2003; Perkins, 2012). Daha sonraki temel eksen faktör analizi (varimax rotasyonlu), toplam varyansın %62'sini açıklayan 41 maddelik üç faktörlü basit bir yapı ile sonuçlanmıştır (D'Andrea, Daniels, & Noonan, 2003; Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011).

MAKSS-T Formu, çokkültürlü farkındalık (8 madde), çokkültürlü bilgi (13 madde) ve çokkültürlü beceri (20 madde) olmak üzere üç alt boyutta toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde dörtlü likert tipinde derecelendirilmiştir. Maddeler her alt boyut

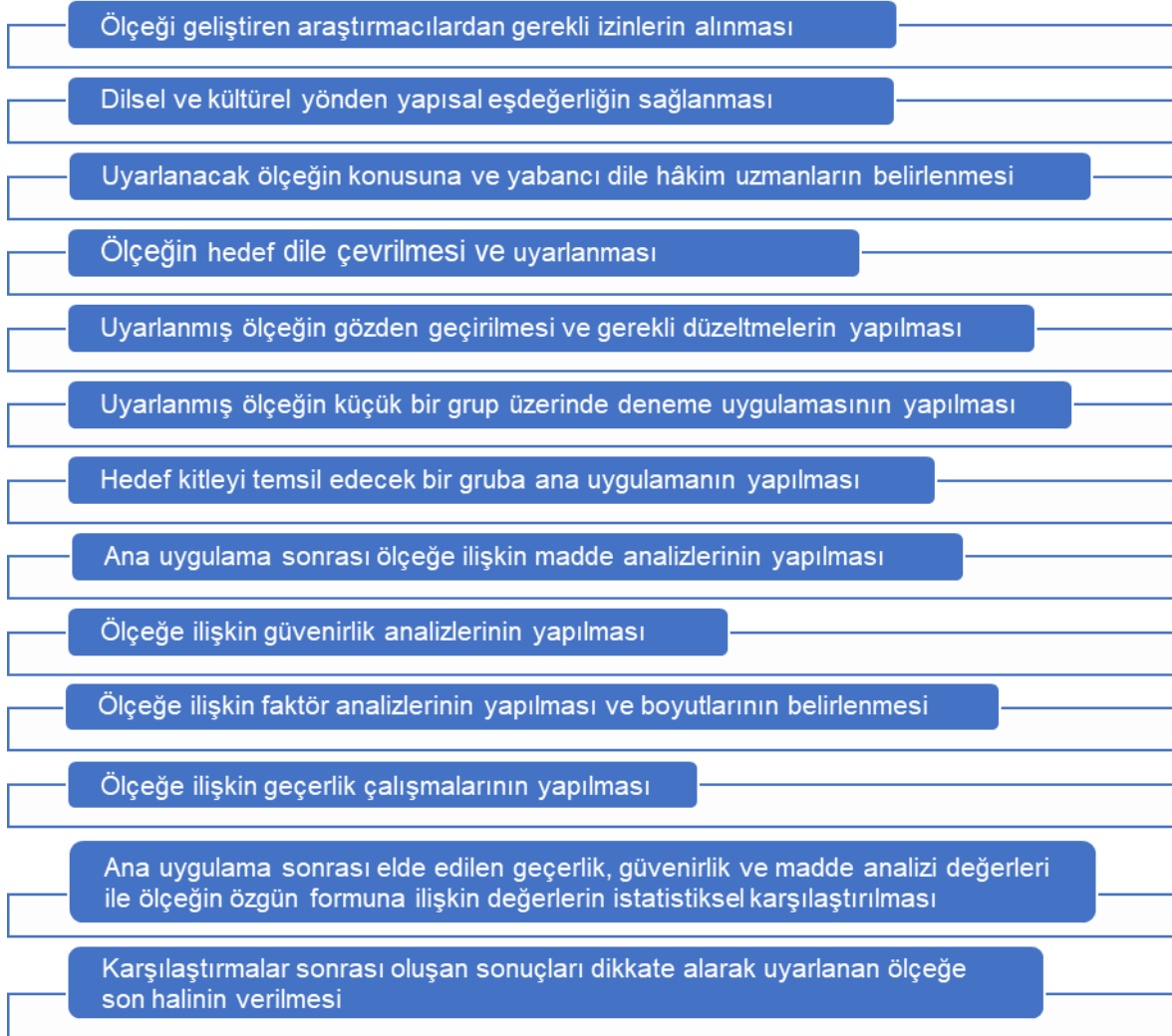
için “1=Çok Sınırlı, 4=Çok Farkında; 1=Çok Sınırlı, 4=Çok İyi, 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum” olacak şekilde derecelendirilmiştir. MAKSS-Form T'nin puanlanmasında bir alt ölçek puanı elde etmek için katılımcının alt ölçekteki her bir maddeye verdiği puanların toplanması ve alt ölçek ortalamasını elde etmek için de bu puanın alt ölçeği oluşturan madde sayısına bölünmesinden oluşur. Ölçme aracında ters kodlama veya dönüştürme gerekmemektedir (Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011). Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması toplam 171 lisans ve lisansüstü eğitime devam eden eğitim fakültesi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının her bir alt boyutu için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları farkındalık alt boyutu için .73, bilgi alt boyutu için .86 ve beceri alt boyutu için de .93 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında her üç alt boyutun birbiriyle olan ilişkisi test edildiğinde orta (farkındalık ve bilgi .62; bilgi ve beceri .54; farkındalık ve beceri .50) derecede pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir (D'Andrea, Daniels, & Noonan, 2003). Bu ölçme aracı ile yapılan önceki çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları dikkate alınarak (D'Andrea, Daniels, & Noonan, 2003; Perkins, 2012), anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da göz önünde bulundurularak çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir (EK-F).

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun Türkçeye Uyarlanması

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerini tespit edebilmek amacıyla D'Andrea ve ark. (2003) tarafından geliştirilen “Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey—Teachers Form (MAKSS-Form T)” isimli anketin Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Anketin Türkçeye uyarlanmasında Delice ve Ergene'nin (2015) çalışmalarında belirttiği ölçek uyarlama aşamaları izlenmiştir ve bu adımlar Şekil 6'da verilmiştir:

Şekil 6

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunu Uyarlama Aşamaları



Şekil 6'da görüldüğü üzere ölçek uyarlamanın ilk aşaması olan gerekli izin için ölçeği geliştiren D'Andrea ile e-posta ile iletişime geçildi; ancak herhangi bir cevap alınmadı. Bu anketin kullanımı için diğer kriterler incelendi. Bunlardan ilki anketin ilgili alan yazında başka çalışmalarda (Hamdan & Coloma, 2022; Jackson, Jones, Schad, & Strand, 2021) kullanılmasıydı. En belirleyici kriter olan diğer kriter ise APA Yayın Kılavuzunun (American Psychological Association, 2020) 7. basımında "Yayın Süreci" başlığı altında telif hakkı, izin ve adil kullanım ile ilgili olarak Minnesota Çok Yönlü Kişik Envanteri-2, Wechsler Yetişkin Zeka Ölçeği ve Stanford-Binet Zeka Ölçekleri (Minnesota Multiphasic Personality

Inventory–2, Wechsler Adult Intelligence Scale, Stanford–Binet Intelligence Scales) gibi telif hakkı ve ticari olan çalışmalar izin alınmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Mevcut bir ölçme aracını uyarlarken karşılaşılan anlamsal problemleri çözmek adına Guthery & Lowe (1992) tarafından, mevcut ölçme araçların hedef dildeki formlarını hazırlamada kullanılan altı yöntemden yararlanılmıştır (Behling & Law, 2019). Bunlar doğrudan (basit ve değiştirilmiş) çeviriler, çeviri/geri çeviri, nihai test, paralel körlemesine desen, seçkisiz sondaj tekniği ve uzlaştırma olarak ifade edilmiştir. Bu altı yöntem bilgilendiricilik, kaynak dil anlaşılabilirliği, güven düzeyi ve kullanılabilirlik kriterlerine göre değerlendirilerek paralel körlemesine desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Behling & Law'ın (2019), mevcut bir ölçme aracının uyarlama yapılan dildeki formunu oluşturmada kullanılan altı tekniğin bilgilendiricilik, kaynak dil anlaşılabilirliği, güven düzeyi ve kullanılabilirlik kriterlerini karşılama derecesine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çeviri Tekniklerinin Dört Kriteri Karşılama Derecesi

	Bilgilendiricilik	Kaynak Dil Anlaşılabilirliği	Güven Düzeyi	Kullanılabilirlik
Basit Doğrudan Çeviri	Düşük	Düşük	Düşük	Yüksek
Değiştirilmiş Doğrudan Çeviri	Orta	Orta	Orta	Yüksek
Çeviri/Geri Çeviri	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta
Paralel Körlemesine Desen	Orta	Orta	Yüksek	Orta
Seçkisiz Sondaj	Orta	Düşük	Düşük	Yüksek
“Nihai” Test	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük

Bilgilendiricilik, araştırmacıya ölçeğin orijinal ve hedef dildeki formunun anlamsal bakımdan eş değer olduğuna yönelik objektif gösterge(ler) sağladığını ve konuyla ilgili problemlerin doğasını belirleme derecesini ifade etmektedir. **Kaynak dil anlaşılabilirliği**, çeviri yapılan dili akıcı konuşamayan araştırmacıya faydalı bilgi verme derecesi olarak belirtilmektedir. **Kullanılabilirlik**, ölçme aracını çeviri yapılan dildeki haline kolay, hızlı ve ucuz bir şekilde ulaşma derecesine işaret etmektedir. **Güven düzeyi** ise, uyarlama aşamasında

çevirmen(ler)in ilk tercümesinin kontrolünü sağlamasına imkân verme derecesi olarak açıklanmıştır (Behling & Law, 2019). Tablo 4'te de görüldüğü üzere paralel körlemesine desenin bilgilendiricilik, kaynak dil anlaşılabilirliği ve kullanılabilirlik düzeyi “orta” derecede iken güven düzeyi “yüksek” düzey olarak belirtilmiştir. Bu nedenle de Türkçeye uyarlama sürecinde kullanılan anketin dilsel ve kültürel uyumunu sağlamak için paralel körlemesine desen yöntemi kullanılmıştır. Paralel körlemesine deseni; Werner ve Campbell (1970) iki çevirmenin hedef dilde taslak ölçek formlarını bağımsız olarak hazırlaması, sonrasında hazırladıkları formları karşılaştırmak ve farklılıkları gidermek için bir araya gelmesiyle gerçekleştirdikleri bir uyarlama tekniği olarak tanımlamışlardır (Behling & Law, 2019).

MAKSS-T Form'un çevirisinde hem Türkçeyi hem de İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşan ve okul öncesi eğitimi alanında lisansüstü derecesi olan iki akademisyen yer almıştır. Çevirmenlerin hem her iki dili de akıcı konuşabilmeleri hem de alanda uzman olmaları nedeniyle çeviri sürecinde daha etkili bir şekilde yer almışlardır. Böylece paralel körlemesine desene yönelik, kaynak dilde anlaşılabilirliğin ikinci bir ögesinden yoksun olması olarak belirtilen dezavantajı giderilmeye çalışılmıştır (Behling & Law, 2019). Anket her iki dili de akıcı bir şekilde konuşan iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve sonrasında iki uzman bir araya gelerek farklılıkları karşılaştırıp bu farklılıkları gidererek ölçme aracının nihai hali oluşturulmuştur. Ölçme aracının nihai hali oluşturulduktan sonra MAKSS-T Form, Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu (Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu) olarak adlandırılmıştır. Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun dil geçerliliği kapsamında okul öncesi eğitimi alanında çalışan üç uzmandan görüşü alınarak ankette yer alan her bir madde amaca uygun ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir.

Dil geçerliliğinden sonra ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için uç değer analizi, geçerlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu, üç farklı üniversitede okul öncesi eğitimi alanında üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 132 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçme aracı uyarlama sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması aşamasında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Bryman ve Cremer (2001) faktör analizi için ölçekteki madde sayısının beş ya

da on katı kadar katılımcı sayısı olması gerektiğini belirtirken Kline (1994) 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını ancak faktör yapısının az sayıda ve açık olduğu durumlarda ise bu sayının 100'e kadar indirebileceğini belirtmektedir (Seçer, 2015). 41 maddelik Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun üç alt boyutunun bulunması ve bu boyutların açık olması nedeniyle, bir ölçme değerlendirme uzmanına da danışılarak ulaşılan 132 öğretmen adayının yeterli sayıda olduğuna karar verilmiştir. 132 öğretmen adayının kayıtlı oldukları üniversitelere göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

Öğretmen Adayların Üniversitelere Göre Dağılımı

	f	%
A üniversitesi	53	40,2
B üniversitesi	23	17,4
C üniversitesi	56	42,4
Toplam	132	100,0

Veri girişi tamamlandıktan 132 öğretmen adayından elde edilen verilerde kayıp veriler kontrol edildiğinde farkındalık alt boyutunda iki, bilgi alt boyutunda üç ve beceri alt boyutunda ise on adet kayıp veri tespit edilmiştir. Kayıp veri analizi yapılarak, verinin tamamen rastgele olduğu test edildi ve herhangi bir örüntü içermediği belirlendi. Kayıp veri analizi sonucunda, Little MCAR testi ($X^2 = 536.039$, $sd = 518$ ve $p = 0.283$; $p > 0.05$) kullanılarak verinin tamamen rastgele olduğu ve herhangi bir örüntü içermediği belirlenmiştir. Kayıp veri atamasında da yaklaşık değer atama yöntemlerinden doğrusal değerlendirme kullanılmıştır. Doğrusal değerlendirme yönteminde kayıp veri hücresinden önce ve sonra yer alan ilk tam verinin ortalaması alınarak kayıp değer olarak atanmaktadır (Sayın, Yandı, & Oyar, 2017). Kayıp veri atamasından sonra tek yönlü uç değerler z istatistiği kullanılarak hesaplandı ve -3,3 aralığı dışındaki yer alan sekiz kişi veri setinden çıkarıldı. Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı ile incelendi. $\alpha = 0.001$ düzeyinde, $sd = 40$ kullanılarak kritik ki kare değeri olan 73.402'yi aşan 2 kişi daha veri setinden çıkarılarak veri setinin boyutu $N=122$ olarak belirlenmiştir.

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun KMO ve Bartlett Küresellik Testi

Sonucu

Veri setindeki 122 katılımcıdan elde edilen veri setinin faktör analizi için uygunluğunu test etmek KMO istatistiği ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO istatistiği, madde/değişken değerlerinin tutarlılığını belirlemek için kullanılan bir ölçüt olarak açıklanmıştır (Yurdugül, 2005). Tablo 7’de Field’ın (2018), KMO değerlerine ve bu değerlere ilişkin yorumu yer almaktadır.

Tablo 7

KMO Değerleri ve Yorumları

Değerler	Yorumu
0.90’daki değerler	Mükemmel
0.80’deki değerler	Çok iyi
0.70’deki değerler	İyi
0.60’daki değerler	Orta
0.50’deki değerler	Zayıf
0.50’nin altındaki değerler	Kabul edilemez

Bartlett Küresellik Testi ise korelasyon matrisinin anlamlılığını yordamaya yönelik bir test olup maddelerin yani değişkenlerin tutarlılığı olarak tanımlanmakta; Bartlett Küresellik Testi sonucu $p < 0.05$ olduğunda da verilerin faktör analizi için uygun olduğu kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.81 hesaplanmıştır. Field (2018), KMO değerinin 0.80’lerde bir değere sahip olduğunda “çok iyi” olarak yorumlamaktadır. Bartlett Küresellik Testi anlamlılık değerinin $X^2(820)=2702,15$; $p=.00$; Bartlett’s Sphericity değerinin de $X^2=358,538$ ($p < 0.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. KMO (0.81) ve Bartlett Küresellik Testi bulgularına göre maddeler arasındaki korelasyonların faktör analizi varsayımlarını karşıladığı görülmüş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Veri setindeki 122 kişiden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Şencan (2005), DFA'yı bir tür hipotez testi olarak belirtmektedir. DFA, özellikle başka bir kültürdeki ölçme aracının faktör veya model yapısının uyarlanan diğer kültürde de aynı faktör yapısına sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Behling & Law, 2019). Santor, Haggerty, Lévesque, Burge, Beaulieu, Gass & Pineault (2011), DFA'nın araştırmacıya verilere bir yapı veya model oluşturmasına ve bu modelin ne kadar iyi "uyduğunu" test etmesine fırsat sağladığını belirtmiştir. Burada bahsedilen "model" (a) faktör sayısı, (b) faktörlerin ilişkili olup olmadığı ve (c) maddelerin faktörle nasıl ilişkili olduğu hakkındaki hipotezdir. Şencan (2005), DFA'yı uygulamak için geleneksel ve yapısal eşitlik modeli olmak üzere iki yaklaşım belirtmiştir. Yapısal eşitlik modeli gizil ya da örtük değişkenlerin kendileri veya gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin incelenmesinin yanı sıra modelin geçerliliğini test etmek için de kullanılmaktadır. Bu nedenle de yapısal eşitlik modeli analizleri uyum istatistikleri ile gerçekleştirilmektedir. Cole (1987), Jöreskog & Sörbom (1993) ve Marsh & Hocevar'a (1988) göre yapısal eşitlik modelinde elde edilen tüm uyum indekslerin bir arada ele alınarak modelin doğrulanıp doğrulanmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021).

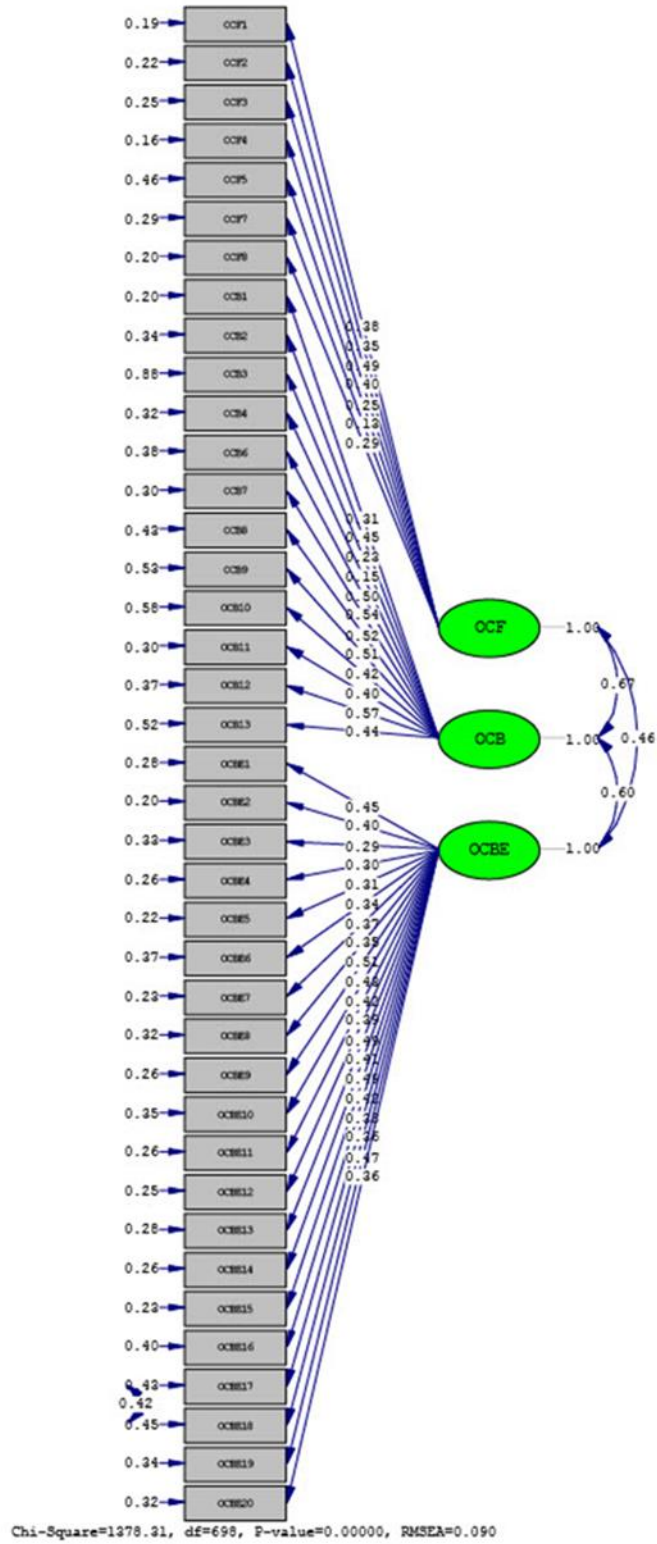
DFA modellerinin kestirim sonuçlarının geçerliği için Ki-Kare (X^2) test istatistiği kullanılmaktadır. Ancak Ki-Kare (X^2) test istatistiğinde faktör çözümlenmeleri için büyük örneklem gerektiği (Comrey & Lee, 1992, Tabachnick & Fidel; 1996) için, Hoelter (1983) büyük örneklem genişliğine yönelik hassaslığı gidermeye yönelik Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ve yapay olarak standartlaştırılması yöntemine gidildiğini belirtmiştir. Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind & Stilwell (1989) bu ölçütlerin uyum indeksi ve uyum eksikliği indeksi olarak iki farklı yapıda olduğunu ifade etmiştir (Yurdugül, 2007). Uyum indeksi ve uyum eksikliği ile 30'dan fazla indeks bulunduğu (Marsh, Balla & McDonald, 1988); bu indekslerle daima birbirleriyle tutarlı sonuçlar elde edilemediği için

görüş ayrılıkları (Thompson & Daniel, 1996) olduğu ve bunun için de Kline (1998) uyum indeksi değerlerinden en az 4 tanesinin rapor edilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Yurdugül, 2007). Bu nedenle de çalışmada yapısal eşitlik modeli için Ki-Kare (X²), “Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü” (RMSEA), “Standardize Kök Ortalama Kare Artığı” (SRMR), “Karşılaştırmalı Uyum İndeksi” (CFI) ve “Normlaştırılmamış Uyum İndeksi” (NNFI) değerlerine bakılmıştır. DFA için veriler SPSS paket programı ile analiz edilirken yapısal eşitlik modelini test etmek için LIS-REL 8.80 paket programı (Jöreskog & Sörbom, 2006) kullanılmıştır.

DFA1 analizinde farkındalık alt boyutundaki F6 ve bilgi alt boyutundaki B5 maddeleri anlamsız t değerlerine ve yüksek hatalara sahip olarak belirlenmiştir. F6 maddesinin çıkarılmasıyla alt ölçeğin güvenilirliği artarken, B5 maddesinin çıkarılması durumunda güvenilirlikte sınırlı bir artış gözlenmiştir. DFA2 analizinde ise B5 maddesi anlamsız t değerine sahip olduğundan çıkarılmıştır. DFA3 analizinde, diğer maddelerin tümü anlamlı t değerlerine ve düşük hata değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri ve hata değerleri, model ile veri arasındaki uyumu orta düzeyde göstermiştir. Modifikasyon önerileri arasında en büyük değişimin, beceri alt boyutundaki BE17 ve BE18 maddelerinin hata varyanslarının bağlanmasıyla elde edileceği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, BE17 ile BE18 maddelerinin birbirine bağlandığında, kikare değeri düşmüş, CFI ve NNFI artmış, GFI ise nispeten değişmemiş ve hatalar azalmıştır. Şekil 7’de Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formuna ait model yer almaktadır.

Şekil 7

Çokkültürlü FFB Anketi-Öğretmen Formuna Ait Model



Tablo 8’de Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formuna ait elde edilen uyum indeks değerleri ve referans aralıkları verilmiştir. DFA sonucunda, Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Ki-Kare (X^2) 1378.31 ve serbestlik derecesi 678 olarak bulunmuş ve X^2/sd ($1378.31/678$)=1.83 olarak hesaplanmıştır ($p=0.01$). X^2/sd indeks değerinin “mükemmel uyum” aralığında yer aldığı görülmektedir. CFI ve NNFI uyum indeks değerleri ise 0.90 olarak bulunmuş ve “kabul edilebilir uyum” aralığı olan 0.90 ile 0.95 arasında yer aldıkları saptanmıştır. RMSEA uyum indeks değeri 0.090, SRMR uyum indeks değeri de 0.094 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum aralığı olan 0.05 ile 0.10 arasında yer aldıkları Son olarak, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değeri 0.094 olarak belirlenmiş ve “kabul edilebilir uyum” aralığı olan 0.05 ile 0.10 arasında buldukları görülmüştür.

Tablo 8

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeskleri	Ölçüm	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/sd	1.98	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$
CFI	0.90	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
NNFI	0.90	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
RMSEA	0.090	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
SRMR	0.094	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Elde edilen bu değerlere göre, Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun üç boyutlu bir yapıda olduğu ve uyarlama sürecinde elde edilen DFA bulguları incelendiğinde kuramsal modelin uyum düzeyini doğruladığı saptanmıştır.

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun Güvenirlik Sonucu

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve uyum indeks değerleri sonucunda orijinali 41 madde olan anket formunun 39 madde olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Şencan (2005), Cronbach alfa değerinin likert tipi toplamalı ölçme araçlarında maddelerin birbirleriyle hangi

ölçüde tutarlı olduğuna ve arka planda olan gizli, hipotetik bir değişkeni hangi derecede temsil ettiğine yönelik bilgi verdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hem tüm ölçme aracı için hem de alt boyutlar için hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucu Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Güvenirlik Analizi Sonucu

	Cronbach Alfa	Madde sayısı
Farkındalık Boyutu	0.73	7
Bilgi Boyutu	0.82	12
Beceri Boyutu	0.91	20
Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu	0.92	39

Tablo 9’da Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa değerinin 0.92 olduğu saptanmıştır. Ayrıca Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun alt boyutları için Cronbach Alfa değeri hesaplandığında farkındalık alt boyutu için 0.73, bilgi alt boyutu için 0.82 ve beceri alt boyutu için 0.91 olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışma kapsamında ön test-son test ve izleme testi olarak kullanılacak olan Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Kline (2016), güvenilirlik katsayısının ne kadar yüksek olduğuna dair bir altın standart olmadığını; ancak 0.90 civarındaki değerlerin "mükemmel", 0.80 civarındakilerin "çok iyi" ve 0.70 civarındakilerin de "yeterli" olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun "mükemmel" bir güvenilirliğe sahip olduğu ve madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışma süresince katılımcılardan toplanan nicel ve nitel verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Nicel Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanan ÖÇTÖ (Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği) , ÇKKÖ (Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği) ve Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri (FBB) Anketi-Öğretmen Formundan elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle grupla ilgili bilgileri elde etmek ve verilerin parametrik test varsayımlarına uygunluğunu değerlendirmek için verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, ortalama, standart sapma, tepe değeri, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla kullanılmaktadır (Karaatlı, 2010). İdeal bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfır ya da sıfıra yakın olduğu (-1,+1) aralığında yer aldığı belirtilmektedir (Can, 2020; Şencan, 2005). Ancak Şencan (2005), basıklık ve çarpıklık değerinin 50'den büyük olan örneklem için uygulanmasını önermektedir.

Ön test, son test ve izleme testlerinde elde edilen verilerin analizinde parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi bulgularına bakılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Can (2020) Kolmogorov-Smirnov testi verileri tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyması açısından, Shapiro-Wilk testi ise normal dağılım sergileyen bir evrenden gelmesi açısından sınındığını ve ikisinin de yokluk hipotezi olduğunu ifade etmektedir. Yokluk hipotezi "normal dağılımla aralarında fark yoktur" şeklinde kurulmuştur ve p değerinin 0.05'den büyük olması ($p>0.05$) verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2020; Karaatlı, 2010). Normal dağılımda Shapiro-Wilk testi için örneklem büyüklüğünün 30 (Can, 2020; Karaatlı, 2010) ve/veya 50'nin altında (Büyüköztürk, 2020; Elliott & Wayne, 2016; Şencan, 2005) olduğu durumlarda uygulanması önerilmektedir.

ÖÇTÖ için Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanan ÖÇTÖ için betimsel analiz sonuçları ve güvenilirlik değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo10

ÖÇTÖ için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik Sonuçları

	X	SS	Mdn	TD	ÇK	BK	Cronbach α
Ön Test	68.43	7.75	71	71	-1.14	0.39	0.80
Son Test	75.81	4.82	77	80	-0.75	-0.51	0.66
İzleme Testi	73.43	5.28	74	78	-1.23	1.53	0.70

Tablo 10'daki betimsel analiz sonuçları incelendiğinde son test ve izleme testinde ön teste göre bir artış olduğu, ortalama, ortanca ve tepe değeri sonuçlarının ($X_{\text{ÖnTest}}=68.43$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=71$, $TD_{\text{ÖnTest}}=71$, $X_{\text{SonTest}}=75.81$, $Mdn_{\text{SonTest}}=77$, $TD_{\text{SonTest}}=80$; $X_{\text{İzlemeTesti}}=73.43$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=74$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=78$) yapılan üç ölçümden ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine eşit olmadığı görülmektedir. Normal bir dağılımda ortalama, ortanca ve tepe değeri birbirine eşitken, normalden sapma oldukça bu üç değer birbirinden uzaklaşmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri sadece son testte ± 1 aralığında yer alırken; ön test ve izleme testinde ise ± 1 aralığında yer almamaktadır. Bu değerlere ek olarak verilerin normal dağılımı ile ilgili kesin ve net bir karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Tablo 11'de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 11

ÖÇTÖ Normallik Analizi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Ön Test	0.247	21	0.002	0.844	21	0.003

Son Test	0.217	21	0.011	0.887	21	0.020
İzleme Testi	0.134	21	0.200*	0.9	21	0.035

$p < 0.05$

Örneklem büyüklüğü 21 olduğu için normallik dağılımı için Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular göz önünde bulundurulmuştur. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, bu üç ölçümde edilen p değerleri 0.05'ten küçük olduğu için normal dağılıma uymadıkları kabul edilir. Bu bulgular, analizlerde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

ÇKKÖ için Betimsel Analiz ve Normallik Testi Sonuçları

Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanan ÇKKÖ'nün toplamından ile kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge alt boyutlarına ait betimsel analiz ve güvenirlik analizi sonuçları ile güvenirlik değerleri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

ÇKKÖ için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik Sonucu

		X	SS	Mdn	TD	ÇK	BK	Cronbach α
Kültürel Empati	Ön Test	32.71	3.35	33	36	-0.67	-0.67	0.42
	Son Test	33.24	3.69	34	30	-0.26	-0.29	0.70
	İzleme Testi	33.52	5.01	34	32	-0.59	0.31	0.81
Esneklik	Ön Test	20.19	3.49	20	20	0.33	0.45	0.15
	Son Test	18.19	2.60	19	19	-0.44	0.66	-0.03
	İzleme Testi	18.14	3.42	18	18	-0.80	0.04	0.37
Sosyal Girişkenlik	Ön Test	31.81	5.97	34	28	-1.19	1.18	0.86
	Son Test	31.52	6.09	35	35	-1.34	2.00	0.24
	İzleme Testi	31.48	6.67	34	27	-0.98	0.85	0.88

Açık Görüşlülük	Ön Test	30.00	4.68	30	30	0.12	-0.76	0.74
	Son Test	30.05	4.15	30	31	0.12	-0.60	0.70
	İzleme Testi	30.71	5.87	30	34	0.01	-1.44	0.82
Duygusal Denge	Ön Test	26.05	5.36	27	27	0.18	-0.29	0.70
	Son Test	26.05	5.23	27	24	-0.03	-1.01	0.64
	İzleme Testi	26.57	5.66	27	27	-0.51	-0.36	0.67
Toplam	Ön Test	140.76	14.90	143	149	-0.26	-0.73	0.82
	Son Test	139.05	15.56	137	154	-0.47	-0.37	0.87
	İzleme Testi	140.43	19.28	141	128	-0.11	-0.67	0.89

ÇKKÖ'ye ait betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında ön test, son test ve izleme testinde ölçeğin toplamına ait ortalama, ortanca ve tepe değeri sonuçlarının ($X_{\text{ÖnTest}}=140.76$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=143$, $TD_{\text{ÖnTest}}=149$, $X_{\text{SonTest}}=139.05$, $Mdn_{\text{SonTest}}=137$, $TD_{\text{SonTest}}=154$; $X_{\text{İzlemeTesti}}=140.43$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=141$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=128$) birbirine yakın olmadığı görülürken çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. ÇKKÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında ise kültürel empati ($X_{\text{ÖnTest}}=32.71$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=33$, $TD_{\text{ÖnTest}}=36$, $X_{\text{SonTest}}=33.24$, $Mdn_{\text{SonTest}}=34$, $TD_{\text{SonTest}}=30$, $X_{\text{İzlemeTesti}}=33.52$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=34$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=32$) ve esneklik ($X_{\text{ÖnTest}}=20.19$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=20$, $TD_{\text{ÖnTest}}=20$, $X_{\text{SonTest}}=18.19$, $Mdn_{\text{SonTest}}=19$, $TD_{\text{SonTest}}=19$, $X_{\text{İzlemeTesti}}=18.14$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=18$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=18$) alt boyutlarındaki değerlerin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı fark edilmektedir. Sosyal girişkenlik ($X_{\text{ÖnTest}}=31.81$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=34$, $TD_{\text{ÖnTest}}=28$, $X_{\text{SonTest}}=31.52$, $Mdn_{\text{SonTest}}=35$, $TD_{\text{SonTest}}=35$, $X_{\text{İzlemeTesti}}=31.48$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=34$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=27$), açık görüşlülük ($X_{\text{ÖnTest}}=30$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=30$, $TD_{\text{ÖnTest}}=30$, $X_{\text{SonTest}}=30.05$, $Mdn_{\text{SonTest}}=30$, $TD_{\text{SonTest}}=31$, $X_{\text{İzlemeTesti}}=30.71$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=30$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=34$) ve duygusal denge ($X_{\text{ÖnTest}}=26.05$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=27$, $TD_{\text{ÖnTest}}=27$, $X_{\text{SonTest}}=26.05$, $Mdn_{\text{SonTest}}=27$, $TD_{\text{SonTest}}=24$, $X_{\text{İzlemeTesti}}=26.57$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=27$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=27$) değerlerin birbirine yakın olmasına rağmen çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 aralığında yer almadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla üç ölçüme ait değerlerin normal

dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek için Tablo 13'teki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular incelenmiştir.

Tablo 13

ÇKKÖ Normallik Analizi Sonucu

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Kültürel Empati	Ön Test	0.153	21	0.200*	0.941	21	0.228
	Son Test	0.112	21	0.200*	0.972	21	0.771
	İzleme Testi	0.101	21	0.200*	0.942	21	0.242
Esneklik	Ön Test	0.14	21	0.200*	0.96	21	0.55
	Son Test	0.15	21	0.200*	0.95	21	0.29
	İzleme Testi	0.15	21	0.200*	0.91	21	0.05
Sosyal Girişkenlik	Ön Test	0.18	21	0.08	0.90	21	0.03*
	Son Test	0.24	21	0.00	0.87	21	0.01*
	İzleme Testi	0.17	21	0.11	0.91	21	0.05*
Açık Görüşlülük	Ön Test	0.12	21	0.200*	0.97	21	0.79
	Son Test	0.08	21	0.200*	0.98	21	0.90
	İzleme Testi	0.17	21	0.12	0.92	21	0.09
Duygusal Denge	Ön Test	0.14	21	0.200*	0.97	21	0.64
	Son Test	0.11	21	0.200*	0.96	21	0.44
	İzleme Testi	0.13	21	0.200*	0.96	21	0.46
Toplam	Ön Test	.127	21	0.200*	0.957	21	0.458
	Son Test	.125	21	0.200*	0.955	21	0.429
	İzleme Testi	.107	21	0.200*	0.977	21	0.884

$p \leq 0.05$

Örneklem büyüklüğü 30'dan daha az olduğundan (n=21) normallik dağılımı için Shapiro-Wilk testi sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Shapiro-Wilk testi bulgularında, toplam ÇKKÖ'de, kültürel empati, açık görüşlülük ve duygusal denge alt

boyutlarında p değeri 0.05'ten büyük olduğu için normal dağılıma uymaktadır. Bu durumda da parametrik istatistik yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Ancak p değeri esneklik alt boyutunun izleme testinde, sosyal girişkenlik alt boyutunun ön ve son testlerinde elde edilen değerler ise 0.05'ten küçük olduğu için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda, bir ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında uygulanacak olan istatistiksel yöntemlerde ortak bir anlayış olması açısından parametrik olmayan istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Betimsel Analizi ve Normallik Testi

Sonuçları

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerini ölçmek için ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanan Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formuna ait betimsel analiz ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Yapılan Betimsel Analiz ve Güvenirlik

Sonucu

		X	SS	Mdn	TD	ÇK	BK	Cronbach α
Farkındalık	Ön Test	21.81	3.17	22	22	-0.07	-0.18	0.78
	Son Test	23.48	2.87	24	21	-0.25	-0.32	0.83
	İzleme Testi	24.21	2.50	24	23	-0.04	-0.91	0.70
Bilgi	Ön Test	31.24	5.54	30	30	1.04	0.80	0.81
	Son Test	39.95	6.48	42	44	-1.24	1.53	0.94
	İzleme Testi	42.24	5.18	44	47	-1.24	1.05	0.89

Beceri	Ön Test	55.62	8.67	55	55	0.27	-0.22	0.93
	Son Test	64.90	9.37	65	73	-0.58	-0.45	0.96
	İzleme Testi	69.52	6.85	73	73	-0.62	-0.68	0.91
Toplam	Ön Test	108.67	15.70	110	110	0.38	0.379	0.94
	Son Test	128.33	16.89	131	129	-0.69	-0.216	0.97
	İzleme Testi	135.98	12.60	139	143	-0.53	-0.807	0.94

Tablo 14'e bakıldığında Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun farkındalık alt boyutundaki ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin ($X_{\text{ÖnTest}}=21.81$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=22$, $TD_{\text{ÖnTest}}=22$, $X_{\text{SonTest}}=23.48$, $Mdn_{\text{SonTest}}=24$, $TD_{\text{SonTest}}=21$; $X_{\text{İzlemeTesti}}=24.21$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=24$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=23$) birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bilgi alt boyutundaki ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin ön testte ($X_{\text{ÖnTest}}=31.24$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=30$, $TD_{\text{ÖnTest}}=30$) birbirine yakınken son test ($X_{\text{SonTest}}=39.95$, $Mdn_{\text{SonTest}}=42$, $TD_{\text{SonTest}}=44$) ve izleme testinde ($X_{\text{İzlemeTesti}}=42.24$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=44$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=47$) ise yakın olmadığı, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında yer almadığı dikkat çekmektedir. Beceri alt boyutunda sadece ön testte ($X_{\text{ÖnTest}}=55.62$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=55$, $TD_{\text{ÖnTest}}=55$) ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olduğu; son test ($X_{\text{SonTest}}=64.90$, $Mdn_{\text{SonTest}}=65$, $TD_{\text{SonTest}}=73$) ile izleme testi ($X_{\text{İzlemeTesti}}=69.52$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=73$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=73$) değerlerinin ise birbirlerinden uzak olduğu saptanmıştır. Her üç ölçüm sonucunda da elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında yer almaktadır. Ölçme aracının toplamına ait bulgulara bakıldığında da yine çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer alması dikkat çekmektedir. Ön test ($X_{\text{ÖnTest}}=108.67$, $Mdn_{\text{ÖnTest}}=110$, $TD_{\text{ÖnTest}}=110$) ve son test ($X_{\text{SonTest}}=128.33$, $Mdn_{\text{SonTest}}=131$, $TD_{\text{SonTest}}=129$) ölçümlerine ait ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olduğu ancak izleme testi ölçümlerinde ($X_{\text{İzlemeTesti}}=135.98$, $Mdn_{\text{İzlemeTesti}}=139$, $TD_{\text{İzlemeTesti}}=143$) ise bu değerlerin birbirlerinden uzak olduğu ve normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle de normal dağılımla ilgili daha net bir bilgiye ulaşmak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'te bulunmaktadır.

Tablo 15*Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu Normallik Analizi Sonucu*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	SD	p	İstatistik	SD	p
Farkındalık	Ön Test	0.097	21	.200*	0.984	21	0.972
	Son Test	0.139	21	.200*	0.958	21	0.481
	İzleme Testi	0.115	21	.200*	0.952	21	0.377
Bilgi	Ön Test	0.184	21	0.062	0.907	21	0.048*
	Son Test	0.195	21	0.035	0.89	21	0.023*
	İzleme Testi	0.178	21	0.083	0.873	21	0.011*
Beceri	Ön Test	0.116	21	.200*	0.97	21	0.735
	Son Test	0.139	21	.200*	0.925	21	0.108
	İzleme Testi	0.218	21	0.01	0.916	21	0.073
Toplam	Ön Test	.203	21	.024	.948	21	.317
	Son Test	.135	21	.200*	.945	21	.275
	İzleme Testi	.188	21	.052	.937	21	.188

$p \leq 0.05$

Örneklem büyüklüğü (n=21) otuzdan az olduğu için normallik analizi sonucunda Shapiro-Wilk testinin bulguları temel alınmıştır. Farkındalık alt boyutunda ön test ($p=0.97 > 0.05$), son test ($p=0.48 > 0.05$) ve izleme testi ($p=0.38 > 0.05$) sonucunda p değerinin 0.05'ten daha büyük olduğu ve normal dağılıma sahip olduğu bulunmuştur. Bilgi alt boyutunda ise ön test ($p=0.048 < 0.05$), son test ($p=0.023 < 0.05$) ve izleme testindeki ($p=0.011 < 0.005$) bulgular sonucunda ise p değerinin 0.05'ten küçük olduğu yani normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Beceri alt boyutunun ön test ($p=0.735 > 0.05$), son test ($p=0.108 > 0.05$) ve izleme testi ($p= 0.073 > 0.05$) bulgularında p değerinin 0.05'ten büyük olduğu ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun toplamı için yapılan analiz sonucunda da ön test ($p=0.317 > 0.05$), son test ($p=0.275 > 0.05$) ve izleme testi ($p=0.188 > 0.05$) Shapiro-Wilk analizi bulgularında elde

edilen p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formundan elde edilen veriler çoğunlukla normal dağılım göstermesine rağmen farkındalık alt boyutunda son test ve izleme testi normal dağılım göstermemektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü de dikkate alındığında analizlerde parametrik olmayan istatistiklerin kullanılması daha uygun görülmektedir (Hollander, Wolfe, & Chicken, 2014). Çalışmada deney grubuna üç farklı zamanda ölçümler yapıldığı ve bu ölçümlerin anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek için parametrik olmayan testlerden Friedman Testi ve Friedman testi sonucunda ölçümler arasında anlamlı farklılıkları yorumlayabilmek için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında müdahale sonrasında son test verileri toplandıktan sonra öğretmen adaylarının uygulanan model ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla dört açık uçlu soru sorulmuş ve bu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Fraenkel ve ark. (2019) içerik analizini bir iletişimin içeriğinin analiz edilmesinde kullanıldığını ve araştırmacıların iletişimlerini analiz ederek insan davranışlarını dolaylı bir şekilde incelemelerini sağlayan bir teknik olarak açıklamaktadır.

İçerik analizinde ilk önce öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların dökümü yapılmıştır. Yanıtların dökümü yapıldıktan sonra araştırma verilerini çözümlenmede kodlama aşamasına geçilmiştir. Kodlama aşamasında Fraenkel ve ark.(2019) iletişimin açık ya da gizil içeriğini ya da her ikisinin birden kodlanabileceğini belirtmektedir. İletişimdeki açık içerik, kolayca ve belirgin bir şekilde kategorilendirilebilen kelime, resim görüntü vb. içeriği; gizil içerik ise bir belgenin, içeriğin altında yatan anlamı ifade etmektedir. İlk aşama olarak öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardaki açık içerikler kodlanarak açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama sonrasında Arık ve Arık'ın (2016) ikincil kodlama olarak belirttiği ana değişkeni bulmaya yönelik eksen ya da eksensel ya da aksiyonel kodlama yapılmıştır. Saldana (2023), aksiyonel kodlama ile bir kategorinin özelliklerini ve boyutlarının

açıklandığını, böylece kategori ve alt kategorilerin birbirleriyle ilişkilerinin keşfedildiğini belirtmektedir. Son kodlama ya da seçici kodlama olarak adlandırılan üçüncü aşamada ise kodlamalar anahtar kod olarak da ifade edilen temanın altında kategorilendirilerek bir daraltmaya gidilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan kodlama anahtarı örneği Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

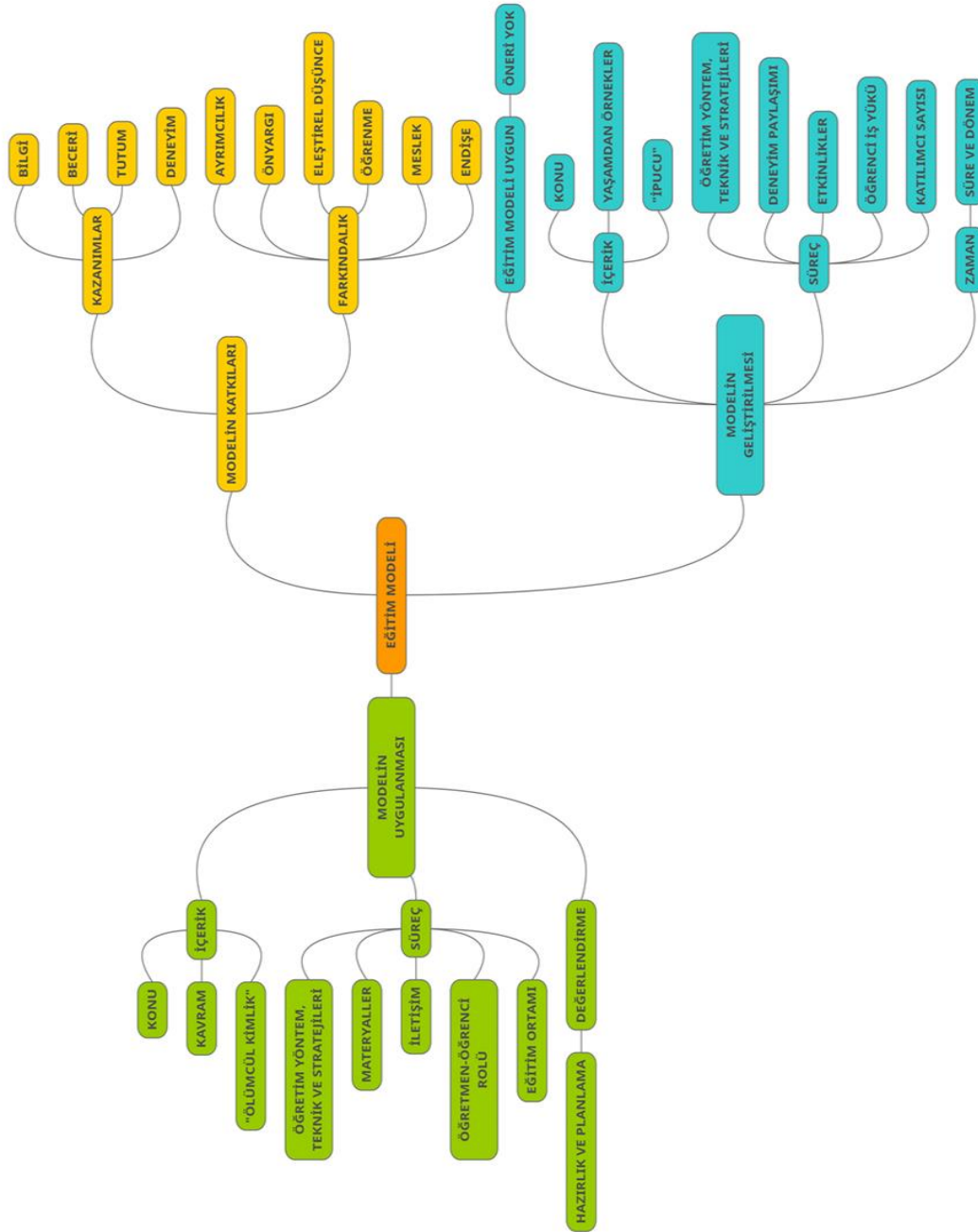
Kodlama Anahtarı Örneği

Kod	Kısa Tanım	Ayrıntılı Tanım	Kullanım Zamanı	Kullanılmaması Gereken Zaman	Örnek Alıntı
Konu	Eğitimde ele alınan başlıklar	Herhangi bir ders kapsamının, belli bir sürede öğretilecek bölümlerinden her biri	Katılımcılar gerçekten konu kelimesinden bahsettiğinde	Katılımcıların konu ile ilgili konuşmalarının makul bir şekilde yorumlanmadığı zaman	«... İşleyiş tarzı ve ele alınan konular benim için yenydi...» «... Genel olarak birçok konu yenydi. Daha önce derslerde öğrenmiş olduğum konulardaki eksiklerimi de tekrar öğrenme fırsatı buldum...»

Çalışmada yukarıda bahsedilen aşamalar izlenerek öğretmen adaylarının uygulanan modele ilişkin görüşleri üç tema altında kategorilendirilmiştir. Şekil 9’da uygulanan eğitim modeline ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait zihin haritası verilmiştir.

Şekil 9

Öğretmen Adaylarının Eğitim Modeliyle İlgili Görüşlerinin Zihin Haritası



Çalışmanın nitel boyutunda yapılan içerik analizinin güvenilirliği için iki bağımsız araştırmacının kodlama sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Merriam, 2013). İçerik analizinde kodlayıcılar arası uyumu belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100" güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Akay ve Ültanır, 2010). Miles ve Huberman

modeline göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin en az %80 (Baltacı, 2017) olması gerektiği belirtilmiş, bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik ise %92 olarak bulunmuştur. Ayrıca elde edilen bulguların tarafsız bir şekilde yani araştırmacının görüşlerinden bağımsız bir şekilde sunulması geçerlilik için oldukça önem teşkil etmektedir. Bu nedenle elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sorularıyla ilişkili olarak deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test-son test ve izleme testinden aldıkları puanların analizinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular birinci, ikinci ve üçüncü problemlere yönelik nicel veriler ile dördüncü probleme yönelik nitel verilerin analizinden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, araştırma soruları doğrultusunda açıklanmış ve elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarında anlamlı fark yaratmış mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Birinci alt problemi yanıtlamak amacıyla uygulanan tanımlayıcı analiz sonucunda katılımcıların aldıkları puanların birinci çeyrek (Ç1), medyan ve üçüncü çeyrek (Ç3) sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

ÖÇTÖ için Tanımlayıcı Bulgular

	n	Ç1	Mdn	Ç3
ÖÇTÖ Ön Test	21	66.50	71.00	72.50
ÖÇTÖ Son Test	21	72.00	77.00	80.00
ÖÇTÖ İzleme Testi	21	71.00	74.00	78.00

Tablo 16’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan 21 öğretmen adayının tutumlarına ait medyan puanları ön testte 71.00, son testte 77.00 ve izleme testinde de 74.00 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ÖÇTÖ ön test değerleri daha düşük seviyede iken, ÖÇTÖ son test değerleri daha yüksek seviyededir. ÖÇTÖ izleme testi değerleri ise ön test

ve son test değerleri arasında yer almaktadır. Ölçümler arasındaki farkı tespit etmek için uygulanan Friedman testi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

ÖÇTÖ için Friedman Testi Bulguları

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
ÖÇTÖ Ön	1.43	13.136	2	0.001*
ÖÇTÖ Son	2.52			
ÖÇTÖ İzleme	2.05			

*p < 0.001

Tablo 17 incelendiğinde ortalama sıra değerlerine bakarak, ön test ölçümü en düşük performansa sahipken (M_sıra=1.43), son test grubu en yüksek performansa sahiptir (M_sıra=2.52). İzleme testi grubu ise bu iki grup arasında yer alarak, ortalama sıra değeri 2.05 ile orta düzeyde bir performans sergilemektedir. Ön test, son test ve izleme testi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=13.136$, p = 0.001). Ölçümler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

ÖÇTÖ için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test–Ön Test	Negatif Sıralar	4	4.50	18.00	-3.254	.001*
	Pozitif Sıralar	16	12.00	192.00		
	Eşitlik	1				
İzleme Testi–Son Test	Negatif Sıralar	15	10.47	157.00	-1.949	.051
	Pozitif Sıralar	5	10.60	53.00		
	Eşitlik	1				

	Negatif Sıralar	4	9.63	38.50	-2.486	.013
İzleme Testi-Ön Test	Pozitif Sıralar	16	10.72	171.50		
	Eşitlik	1				

*p ≤ 0.001

Tablo 18 incelendiğinde, ÖÇTÖ son test değerleri, ön test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($Z=-3.254$, $p=0.001$). İzleme testi ve son test arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($Z=-1.949$, $p=0.051$), izleme testi ve ön test arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($Z=-2.486$, $p=0.013$). Uygulanan eğitim modelinin etki büyüklüğünü hesaplamak için $r=|Z|/\sqrt{N}$ formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar aşağıda verilmiştir:

$$\text{Son test - Ön test için etki büyüklüğü } r=|-3.254|/\sqrt{21}=-0.710$$

$$\text{İzleme testi - Son test için etki büyüklüğü } r=|-1.949|/\sqrt{21}=-0.425$$

İzleme testi - Ön test için etki büyüklüğü $r=|-2.486|/\sqrt{21}=-0.542$ olarak hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ÖÇTÖ, son test ve ön test arasında (-0.710) yüksek büyüklükte; izleme testi ile ön test arasında (-0.542) orta büyüklükte bir etki olduğunu gösterir. İzleme testi ve son test arasında ise etki büyüklüğü daha düşük (-0.425) olarak hesaplanmıştır. Buradaki negatif işaretler, etkinin yönünü göstermektedir. Bu durumda, uygulanan modelin öğretmen adaylarının tutum puanlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Yani etki büyüklüğü değerleri, uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve etkili olduğunu desteklemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular Capella-Santana'nın (2003), çalışması ile benzerlik göstermektedir. Capella- Santana (2003), öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve bilgilerindeki değişiklikleri ve bu değişikliklere olumlu katkıda bulunan faktörleri araştırmak amacıyla öğretmen hazırlık programlarınınca yani bir yıl boyunca 52 öğretmen

adayını takip ettiği çalışmada verileri iki anket ve dokuz görüşme ile toplamıştır. Capella-Santana'nın elde ettiği bulgular, öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve bilgilerinin, adaylar daha bir öğretmen hazırlık programına katılırken olumlu yönde değiştiğini göstermesi açısından önemlidir (2003). Cho ve DeCastro-Ambrosetti'nin (2005) yaptığı çalışmada, çokkültürlü eğitim dersinin ortaokul öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bodur (2012), çok daha fazla çokkültürlü eğitimle ilgili hazırlık eğitimi alan öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip olduğu ve olumlu tutumu kişisel deneyimden çok akademik hazırlığa dayandırdıklarını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ise Kurtuluş ve Arsal (2023), eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test uygulamalı deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel çalışmada çokkültürlü içerik İngilizce dersi içeriği ile entegre edilmiştir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubundaki 23'er öğretmen adayına çokkültürlü yeterlik ve çokkültürlü tutum olmak üzere iki alt boyutu olan Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dokuz hafta süren müdahale sonunda, deney grubundaki katılımcıların çokkültürlü tutumlarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Gerek ulusal alan yazında gerekse uluslararası alan yazındaki çalışmalarda görüldüğü üzere çokkültürlü eğitime yönelik bir eğitim alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir. Tüm bu çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum kazanmasında çokkültürlü eğitimi temel alarak hazırlanan ders ve içerikleri önemli bir rol oynamaktadır. Çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık kazandırmak amacıyla uygulanan bu eğitim modeli, öğretmen adaylarının olumlu tutum kazanmasında etkili olma açısından bu çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Çelik (2017), eğitim felsefesi açısından kapsayıcı eğitimi *öğrenme yetenekleri, fiziksel veya zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik veya kültürel kimlik gibi herhangi bir ayırım etkenine dayalı olarak öğrencilerin dışlanmadan, zorunlu temel*

eğitimden ileri eğitim aşamalarına kadar, bireysel gereksinimleri ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini destekleyebilecekleri eğitim imkanlarından eşit şekilde yararlanma ilkesini benimseyen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama göz önünde bulundurularak çokkültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim uygulamaları içinde değerlendirilebilir. Kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitimle ilgili olarak Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) tarafından yapılan çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik tutumları yüksek olan ve hizmetiçi eğitimlerde kapsayıcı eğitime yönelik seminare katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dönük sınıf içi uygulamalarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalık oluşturmaya yönelik önerilen model, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının sonraki çalışmalarında çokkültürlü ve/veya kapsayıcı eğitime dönük uygulamalarının da yüksek olabileceği düşünülebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı fark yaratmış mıdır?” olarak belirlenmişti. Uygulanan modelin öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla ön test-son test ve izleme testinden aldıkların ölçümlere ait birinci çeyrek (Ç1), medyan ve üçüncü çeyrek (Ç3) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

ÇKKÖ için Tanımlayıcı Bulgular

	n	Ç1	Mdn	Ç3
ÇKKÖ Ön	21	129.50	143.00	153.50
ÇKKÖ Son	21	128.50	137.00	154.00
ÇKKÖ İzleme	21	127.00	141.00	155.50

Katılımcı olarak yer alan 21 öğretmen adayının ÇKKÖ ölçümlerindeki medyan değerine bakıldığında ön testte 143.00, son testte 137.00 ve izleme testinde de 141.00 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ÇKKÖ ön test değerlerinin en yüksek, son test değerlerinin ise en düşük seviyede ve izleme testi değerlerinin ise ön test ve son test değerleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçümler arasındaki farklar için Friedman testi uygulanmıştır. Friedman testine ait bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

ÇKKÖ için Friedman Testi Bulguları

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	P
ÇKKÖ Ön Test	2.33	4.526	2	0.106
ÇKKÖ Son Test	1.95			
ÇKKÖ İzleme Testi	1.71			

ÇKKÖ için yapılan ön test, son test ve izleme testi arasındaki farklılıklar, yapılan analiz sonucunda ($\chi^2(2)=4.526$, $p=0.106$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulanan modelin ÇKKÖ puanları ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı farklar yaratmadığını göstermektedir. ÇKKÖ'nün tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır Ancak ölçeğin farklı bileşenlerindeki değişimleri ve etkileşimlerin daha iyi anlaşılması ve araştırma sonuçlarının derinlemesine yorumlamak amacıyla ölçeğin alt boyutları için de analizler uygulanmıştır. Tablo 21'de ölçeğin beş alt boyutu (kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge) için tanımlayıcı bulgular verilmiştir.

Tablo 21

ÇKKÖ'nün Alt Boyutları için Tanımlayıcı Bulgular

	n	Ç1	Mdn	Ç3
Kültürel Empati Ön Test	21	30.50	33.00	36.00
Kültürel Empati Son Test	21	30.00	34.00	36.00
Kültürel Empati İzleme Testi	21	30.50	34.00	38.50

Esneklik Ön Test	21	18.00	20.00	22.00
Esneklik Son Test	21	16.00	19.00	20.00
Esneklik İzleme Test	21	16.50	18.00	21.00
Sosyal Girişkenlik Ön Test	21	28.00	34.00	36.00
Sosyal Girişkenlik Son Test	21	27.50	35.00	35.50
Sosyal Girişkenlik İzleme Testi	21	27.00	34.00	36.50
Açık Görüşlülük Ön Test	21	25.50	30.00	33.50
Açık Görüşlülük Son Test	21	26.50	30.00	33.00
Açık Görüşlülük İzleme Testi	21	25.00	30.00	36.50
Duygusal Denge Ön Test	21	22.00	27.00	28.50
Duygusal Denge Son Test	21	21.50	27.00	31.00
Duygusal Denge İzleme Testi	21	22.50	27.00	31.00

Sosyal girişkenlik alt boyutunda, ön testin medyan değeri 34.00 ($\text{Ç}1=28.00$, $\text{Ç}3=36.00$), son testin medyan değeri 35.00 ($\text{Ç}1=27.50$, $\text{Ç}3=35.50$) ve izleme testinin medyan değeri 34.00 ($\text{Ç}1=27.00$, $\text{Ç}3=36.50$) olarak elde edilmiştir. Açık görüşlülük alt boyutunda ise, ön testin medyan değeri 30.00 ($\text{Ç}1=25.50$, $\text{Ç}3=33.50$), son testin medyan değeri 30.00 ($\text{Ç}1=26.50$, $\text{Ç}3=33.00$) ve izleme testinin medyan değeri 30.00 ($\text{Ç}1=25.00$, $\text{Ç}3=36.50$) olarak saptanmıştır. Son olarak, duygusal denge alt boyutu için, ön testin medyan değeri 27.00 ($\text{Ç}1=22.00$, $\text{Ç}3=28.50$), son testin medyan değeri 27.00 ($\text{Ç}1=21.50$, $\text{Ç}3=31.00$) ve izleme testinin medyan değeri 27.00 ($\text{Ç}1=22.50$, $\text{Ç}3=31.00$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 21'deki değerler göz önüne alındığında, ön test, son test ve izleme testi arasında her bir alt boyut için genel olarak benzer dağılımlar olduğu görülmektedir. Ancak, özellikle esneklik alt boyutunda, son test ve izleme testinin daha düşük medyan ve çeyrekler açıklığı daha düşük olduğu tespit edilmiştir. ÇKKÖ'nün kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testlerine ait ölçümlerinde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Friedman testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22*ÇKKÖ'nün Alt Boyutları için Friedman Testi Bulguları*

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
Kültürel Empati Ön Test	1.76	2.427	2	0.297
Kültürel Empati Son Test	2.02			
Kültürel Empati İzleme Test	2.21			
Esneklik Ön Test	2.43	7.644	2	0.02*
Esneklik Son Test	1.93			
Esneklik İzleme Testi	1.64			
Sosyal Girişkenlik Ön Test	2.00	0.105	2	0.949
Sosyal Girişkenlik Son Test	2.05			
Sosyal Girişkenlik İzleme Testi	1.95			
Açık Görüşlülük Ön Test	2.07	0.187	2	0.911
Açık Görüşlülük Son Test	1.95			
Açık Görüşlülük İzleme Testi	1.98			
Duygusal Denge Ön Test	2.05	0.407	2	0.816
Duygusal Denge Son Test	1.90			
Duygusal Denge İzleme Testi	2.05			

*p≤ 0.05

Tablo 22'de verilen Friedman testi bulguları incelendiğinde kültürel empati ($\chi^2(2)=2.427$, $p=0.297$), sosyal girişkenlik ($\chi^2(2)=0.105$, $p=0.949$), açık görüşlülük ($\chi^2(2)=0.187$, $p=0.911$) ve duygusal denge ($\chi^2(2)=0.407$, $p=0.816$) alt boyutları için yapılan ön test, son test ve izleme testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Fakat esneklik alt boyutundaki ($\chi^2(2)=7.644$, $p=0,022$) ön test, son test ve izleme testi arasındaki ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir($p<0.05$). Esneklik alt boyutuna ait ölçümler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23*Esneklik Boyutuna Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test–Ön Test	Negatif Sıralar	13	11.23	146.00	-2.675	0.007*
	Pozitif Sıralar	5	5.00	25.00		
	Eşitlik	3				
İzleme Testi–Son Test	Negatif Sıralar	11	6.73	74.00	-.120	0.905
	Pozitif Sıralar	6	13.17	79.00		
	Eşitlik	4				
İzleme Testi–Ön Test	Negatif Sıralar	14	9.64	135.00	-2.172	0.030*
	Pozitif Sıralar	4	9.00	36.00		
	Eşitlik	3				

*p ≤ 0.05

Esneklik alt boyutunun son test-ön test ($Z=-2.675$, $p=0.007$) ve izleme testi-ön test ($Z=-2.172$, $p=0.030$) arasındaki ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ancak izleme testi ile son test ($Z=-0.120$, $p=0.905$) arasında yapılan ölçümlerde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu ölçümler arasındaki farklılığın etki büyüklüğünü belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde kullanılan Z değerlerini kullanarak yapılan hesaplama sonucu aşağıda verilmiştir:

$$\text{Son test ile ön test arasındaki etki büyüklüğü } r = |-2.675|/\sqrt{21} = 0.583$$

$$\text{İzleme testi ile son test arasındaki etki büyüklüğü } r = |-0.120|/\sqrt{21} = 0.026$$

İzleme testi ile ön test arasındaki etki büyüklüğü $r = |-2.172|/\sqrt{21} = 0.474$ olarak hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplama sonucunda uygulanan modelin son test ile ön test ($r=0.583$) ve izleme testi ile ön test ($r=0.474$) arasında orta büyüklükte ($r=0.583$); izleme testi ile son test ($r=0.026$) arasında düşük büyüklükte bir etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularında uygulanan modelin öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Ancak ÇKKÖ'nün esneklik alt boyutundaki ön test, son test ve izleme testi arasındaki ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma da Durşen Ünal ve Kınır'ın (2022) sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile ilişkisini incelediği çalışmadır. Ankara ilindeki 407 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada çokkültürlü yeterlik algıları ile çokkültürlü kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin esneklik özelliklerinin arttıkça çokkültürlü yeterlik bakımından becerilerinin ve farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada uygulanan modelin öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinden esneklik boyutunda fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgu eğitim modelinin, öğretmen adaylarının yeni ve bilinmeyen durumlara uyum sağlamasında ve onları meydan okuma olarak görmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kağnıcı (2011) ise ÇKKÖ'nün 60 soruluk uzun formunu kullanarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencileri ile seçmeli bir ders kapsamında yaptığı değerlendirmede, dersin ÇKKÖ'nün kültürel empati ve açık görüşlülük alt boyutunda deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yarattığını belirtmiştir. Sezer'in (2017) benzer bir şekilde yaptığı çalışmada ise kültürel empati, duygusal denge ve açıklık puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmada ise kültürel empati, sosyal girişkenlik açık görüşlülük ve duygusal denge alt boyutlarında bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada uygulanan eğitim modelinin çokkültürlü kişilik özellikleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum, çokkültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge alt boyutlarının değişime daha dirençli olmasından ya da modelin bu boyutlara dönük yetersiz kalmasından kaynaklanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın “Uygulanan model okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülikle farkındalık, bilgi ve becerilerinde anlamlı fark yaratmış mıdır?” olarak belirlenen üçüncü alt problemini yanıtlamak için öncelikle Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formundan alınan puanlar için tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Tablo 24’te Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formuna ait tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir

Tablo 24

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Tanımlayıcı Bulgular

	n	Ç1	Mdn	Ç3
FBBE Ön Test	21	95.00	110.00	114.00
FBBE Son Test	21	118.50	131.00	142.50
FBBE İzleme Testi	21	126.25	139.00	144.50

Tablo 24’teki tanımlayıcı bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan 21 öğretmen adayının Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formundaki medyan puanlarının ön testte 110, son testte 131 ve izleme testinde de 139 olduğu görülmektedir. Bu tanımlayıcı bulgulara göre, uygulanan eğitim modeli sonrasında katılımcıların Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu puanlarında ön test ile karşılaştırıldığında bir artış olduğu ve son testten on hafta sonra uygulanan izleme testinde de bu artışın korunduğu, bu da uygulanan eğitim modelinin olumlu bir etkisi olduğunu düşündürebilir. Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun ölçümleri arasındaki farkları tespit etmek için uygulanan Friedman testi bulguları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25*Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Friedman Testi Bulguları*

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
FBBE Ön Test	1.29	16.651	2	.000*
FBBE Son Test	2.26			
FBBE İzleme Testi	2.45			

*p= .000

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için yapılan ön test, son test ve izleme testi sonuçlarının istatistiksel analizine göre elde edilen bulgularda ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı farklılık ($\chi^2(2)=16.651$, $p<.001$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçümlerin ortalama sıra değerlerine bakıldığında, ön test ortalama sırasının 1.29, son test ortalama sırasının 2.26 ve izleme testinin de ortalama sırasının 2.45 olduğu görülmektedir. Tablo 26'daki ölçümler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları incelendiğinde son test-ön test ($Z=-3.600$, $p=.000$) ölçümleri ve izleme testi-ön test ($Z=-3.738$, $p=.000$) ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 26*Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	3	4.00	12.00	-3.600	.000*
	Pozitif Sıralar	18	12.17	219.00		
İzleme Testi-Son Test	Negatif Sıralar	8	8.63	69.00	-1.345	.179
	Pozitif Sıralar	12	11.75	141.00		
	Eşitlik	1				
İzleme Testi-Ön Test	Negatif Sıralar	3	2.67	8.00	-3.738	.000*
	Pozitif Sıralar	18	12.39	223.00		

*p= .000

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (18 katılımcı) gerek son test puanları gerekse izleme testi puanları ön test puanlarından daha yüksek ve sadece üç katılımcının puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. İzleme testi-son test ($Z=-1.345$, $p=.179$) puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu izleme testi döneminde de elde edilen kazanımların son test dönemi ile benzer olduğunu göstermektedir.

Ölçümler arasındaki farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan hesaplamalara bakıldığında

$$\text{Son test – ön test için etki büyüklüğü } r=|-3.600|/\sqrt{21}=0.785$$

$$\text{İzleme testi – son test için etki büyüklüğü } r=|-1.345|/\sqrt{21}=0.293$$

$$\text{İzleme testi – ön test için etki büyüklüğü } r=|-3.738|/\sqrt{21}= 0.814 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Bu çalışma sonucunda elde edilen etki büyüklüklerine bakıldığında, uygulanan eğitim modelinin katılımcıların Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu puanlarında önemli bir artış sağladığı görülmektedir. Uygulanan modelin son test-ön test ($r=0.785$) ve izleme testi-ön test ($r=0.814$) arasındaki yüksek büyüklükte bir etkiye neden olduğu, uygulanan eğitimin başarılı olduğu ve katılımcıların farkındalık, bilgi ve becerilerinde önemli bir gelişme sağladığı düşünülebilir. İzleme testi-son test ($r=0.293$) arasındaki düşük etki büyüklüğü ise, eğitimin sürdürülebilir etkisinin daha düşük olduğunu ve katılımcıların kazandıkları becerileri korumak için sürekli destek ve uygulama gerektiğini düşündürülebilir. Bu değerlendirmeler sonucunda Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun üç alt boyutunda farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Farkındalık Alt Boyutu

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun farkındalık alt boyutunda katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27*Farkındalık Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular*

	n	Ç1	Mdn	Ç3
Farkındalık Ön Test	21	19.50	22.00	24.00
Farkındalık Son Test	21	21.00	24.00	26.00
Farkındalık İzleme Testi	21	22.25	24.00	26.00

Yukarıda Tablo 27'de verilen farkındalık alt boyutunun ön test, son test ve izleme testi puanları incelendiğinde, medyan değerlerde bir artış görülmektedir. Ön testte farkındalık puanlarının medyanı 22 iken, son testte bu değer 24'e yükselmiştir ve izleme testinde de medyan değer 24 olarak korunmuştur. İlk çeyrek (Ç1) ve üçüncü çeyrek (Ç3) değerleri de ön testten son teste ve izleme testine doğru artmaktadır. Bu bulgular, uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini artırdığını göstermektedir. Ayrıca, izleme testi sonuçları, eğitimin etkisinin uzun vadede sürdüğüne işaret etmektedir. Farkındalık alt boyutu için üç ölçüm arasındaki farklılığı tespit etmek için uygulanan Friedman testi bulguları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28*Farkındalık Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları*

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
Farkındalık Ön Test	1.43	12.177	2	.002*
Farkındalık Son Test	2.12			
Farkındalık İzleme Testi	2.45			

*p < .005

Tablo 28'de verilen farkındalık alt boyutuna ait Friedman testi bulgularına bakıldığında ön test, son test ve izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($\chi^2(2)=12.177$, $p=.002$). Ortalama sıralar incelendiğinde de, ön testin ortalama sırası 1.43, son testin ortalama sırası 2.12 ve izleme testinin ortalama sırası 2.45 olarak tespit edilmiştir. Farkındalık alt boyutunun ölçümleri arasındaki farkın hangi gruplar

arasında olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Farkındalık Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test–Ön Test	Negatif Sıralar	4	8.50	34.00	-2.475	.013*
	Pozitif Sıralar	15	10.40	156.00		
	Eşitlik	2				
İzleme Testi–Son Test	Negatif Sıralar	7	10.86	76.00	-1.092	.275
	Pozitif Sıralar	13	10.31	134.00		
	Eşitlik	1				
İzleme Testi–Ön Test	Negatif Sıralar	3	9.17	27.50	-2.730	.006*
	Pozitif Sıralar	16	10.16	162.50		
	Eşitlik	2				

*p<.005

Farkındalık alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulgularına göre; son test-ön test (Z=-2.475, p=.013) ölçümleri ve izleme testi-ön test (Z=-2.730, p=.006) ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Katılımcılardan, 15'inin son test puanları, ön test puanlarından daha yüksek iken 4 katılımcının ise son test puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. 16 katılımcının da izleme test puanları, ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek, 3 katılımcının ise izleme test puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmaması (Z=-1.092, p=.275) ise uygulanan eğitim modelinin etkisinin izleme testinde de korunduğuna işaret etmektedir. Ölçümler arasındaki farklılığın etki büyüklüğünü ölçmek için yapılan hesaplamalarda

$$\text{Son test – ön test için etki büyüklüğü } r = |-2.475|/\sqrt{21} = 0.54$$

$$\text{İzleme testi – son test için etki büyüklüğü } r = |-1.09|/\sqrt{21} = 0.24$$

İzleme – ön test için etki büyüklüğü $r = |-2.730|/\sqrt{21} = 0.59$ olarak hesaplanmıştır.

Hesaplanan etki büyüklüklerine bakıldığında uygulanan eğitim modelinin son test-ön test ($r=0.54$) ve izleme testi-ön test ($r=0.59$) arasında orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. İzleme testi-son test ($r=0.24$) arasında ise düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakılarak uygulanan eğitim modelinin farkındalık boyutunda önemli bir etkisi olduğu ve etkisinin izleme döneminde de devam ettiği ifade edilebilir.

Bilgi Alt Boyutu

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun bilgi alt boyutunda katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı istatistik bulgularına Tablo 30'da yer verilmiştir

Tablo 30

Bilgi Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular

	n	Ç1	Medyan	Ç3
Bilgi Ön Test	21	27.50	30.00	33.50
Bilgi Son Test	21	36.00	42.00	44.00
Bilgi İzleme Testi	21	40.00	44.00	46.50

Tablo 30'da verilen tanımlayıcı bulgular incelendiğinde 21 öğretmen adayının ön test ve son test puanlarının medyan değerlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın bitiminden 10 hafta sonra verilen İzleme testinin medyan değeri incelendiğinde de bilgi düzeylerinin korunduğu hatta biraz arttığı görülmektedir. Katılımcıların ilk çeyrek (Ç1) ve üçüncü çeyrek (Ç3) değerlerinin de ön test-son test-izleme testi sürecinde arttığı gözlenmektedir. Bu bulgulara bakıldığında katılımcıların uygulanan eğitim modeliyle bilgi düzeylerinde önemli bir artış olduğu söylenebilir.

Bilgi alt boyutunun ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla uygulanan Friedman testi bulguları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31*Bilgi Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları*

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
Bilgi Ön Test	1.19	21.171	2	.000*
Bilgi Son Test	2.38			
Bilgi İzleme Testi	2.43			

*p = .000

Tablo 31'deki bilgi alt boyutuna ait Friedman testi bulgularına bakıldığında ön test, son test ve izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=21.171$, $p=.000$). Ortalama sıralar incelendiğinde de, ön testin ortalama sırasının 1.19, son testin ortalama sırasının 2.38 ve izleme testinin ortalama sırasının da 2.43 olduğu görülmüştür. Bilgi alt boyutunun ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına Tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32*Bilgi Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test–Ön Test	Negatif Sıralar	1	13.00	13.00	-3.566	.000*
	Pozitif Sıralar	20	10.90	218.00		
İzleme Testi–Son Test	Negatif Sıralar	8	8.75	70.00	-1.009	.313
	Pozitif Sıralar	11	10.91	120.00		
	Eşitlik	2				
İzleme Testi–Ön Test	Negatif Sıralar	3	2.50	7.50	-3.757	.000*
	Pozitif Sıralar	18	12.42	223.50		

*p=.000

Tablo 32'deki bilgi alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre son test-ön test ($Z=-3.566$, $p=.000$) ve izleme testi-ön test ($Z=-3.757$, $p=.000$) ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çalışmada yer alan 20

katılımcının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksekken 1 katılımcının son test puanının ön test puanından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 18 katılımcının da izleme test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek ve 3 katılımcının da izleme test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. İzleme testi-son test ($Z=-1.009$, $p=.313$) ölçümleri arasında fark $p>0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen bulgular sonucunda uygulanan eğitim modelinin katılımcıların bilgi düzeylerinde önemli bir artışa neden olduğu ve uygulama sonrasında izleme testi döneminde de bilgi düzeyinin korunduğu söylenebilir.

Uygulanan eğitim modelinin bilgi alt boyutu üzerindeki etkisini değerlendirmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinde kullanılan Z değerleri ile yapılan hesaplama sonucu aşağıda verilmiştir:

$$\text{Son test-ön test için etki büyüklüğü } r=|-3.566|/\sqrt{21}=0.78$$

$$\text{İzleme testi-son test için etki büyüklüğü } r=|-1.009|/\sqrt{21}=0.22$$

$$\text{İzleme testi-son test için etki büyüklüğü } r=|-3.757|/\sqrt{21}=0.82 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Hesaplanan etki büyüklüklerine bakıldığında son test-ön test ($r=0.78$) ve izleme testi-ön test ($r=0.82$) arasında büyük şiddette etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. İzleme testi-son test ($r=0.22$) arasında ise küçük bir etki göstermektedir. Tüm bulgular göz önünde bulundurulduğunda uygulanan modelin katılımcıların bilgi düzeylerinde önemli bir artışa neden olduğu, izleme testi-son test arasında küçük şiddette bir etkisi olmasına rağmen katılımcıların bilgi düzeylerinde önemli bir düşüş olmadığı görülmektedir.

Beceri Alt Boyut

Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formunun üçüncü ve son boyutu olan beceri alt boyutunda katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33*Beceri Alt Boyutu için Tanımlayıcı Bulgular*

	n	Ç1	Mdn	Ç3
Beceri Ön Test	21	49.00	55.00	59.50
Beceri Son Test	21	60.00	65.00	73.00
Beceri İzleme Testi	21	64.00	73.00	74.00

Beceri alt boyutuna ait tanımlayıcı bulguların yer aldığı Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların ön test ölçümlerindeki puanların, son test ve izleme testi ölçümündeki medyan değerlerindeki ile ilk çeyrek (Ç1) ve üçüncü çeyrek (Ç3) değerlerindeki artış dikkat çekmektedir. Bu bulgular doğrultusunda uygulanan modelin katılımcıların beceri düzeylerini iyileştirdiği ve bu etkinin sürekli olduğu söylenebilir. Beceri alt boyutunun ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Friedman testi bulguları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34*Beceri Alt Boyutu için Friedman Testi Bulguları*

	Ortalama Sıra	Ki-Kare	Sd	p
Beceri Ön Test	1.29	16.683	2	.000*
Beceri Son Test	2.29			
Beceri İzleme Testi	2.43			

*p = .000

Tablo 34'te görülen beceri alt boyutuna ait Friedman testi bulguları incelendiğinde ön test, son test ve izleme testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=16.683$, $p= .000$). Katılımcıların ön testte beceri alt boyutu ortalama sırası 1.29 iken, ortalama sıra son testte 2.29'a ve izleme testinde de 2.43'a yükselmiştir. Beceri alt boyutuna ait ölçümler arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait bulgular Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35*Beceri Alt Boyutu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Son Test–Ön Test	Negatif Sıralar	3	5.00	15.00	-3.494	.000*
	Pozitif Sıralar	18	12.00	216.00		
İzleme Testi–Son Test	Negatif Sıralar	9	7.61	68.50	-1.634	.102
	Pozitif Sıralar	12	13.54	162.50		
İzleme Testi–Ön Test	Negatif Sıralar	2	2.75	5.50	-3.602	.000*
	Pozitif Sıralar	17	10.85	184.50		
	Eşitlik	2				

*p=.000

Beceri alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin bulguları incelendiğinde son test-ön test ($Z=-3.494$, $p=.000$) ve izleme testi-ön test ($Z=-3.602$, $p=.000$) ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 18 katılımcının son test puanları ön test puanlarından daha yüksekken 3 katılımcının ise son test puanları ön test puanlarından daha düşüktür. İzleme testi-ön testi ölçümleri arasındaki puanlara bakıldığında 17 kişinin izleme testi puanlarının daha yüksekken 2 kişinin puanlarının daha düşük olduğu ve 2 kişinin de izleme testi-ön test puanlarının aynı olduğu tespit edilmiştir. İzleme testi-son test ($Z=-1.009$, $p=.313$) arasında yapılan ölçümde ise beceri düzeylerinde gözlenen farklılık $p>0.05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Özetle uygulanan eğitim modelinin katılımcıların beceri düzeylerini önemli ölçüde artırdığı ve bu artışın izleme testine kadar devam ettiği görülmektedir.

Uygulanan eğitim modelinin beceri alt boyutu üzerindeki etkisini yorumlayabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde kullanılan Z değerleri ile yapılan hesaplamalar aşağıda yer almaktadır:

$$\text{Son test-ön test için etki büyüklüğü } r = |-3.494|/\sqrt{21} = 0.76,$$

$$\text{İzleme testi-son test için etki büyüklüğü } r = |-1.634|/\sqrt{21} = 0.36$$

İzleme testi-ön test için etki büyüklüğü $r=|-3.602|/\sqrt{21}=0.79$.

Hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde son test-ön test ($r=0.76$) ve izleme testi-ön test ($r=0.79$) arasında uygulanan eğitim modelinin büyük şiddette bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ve katılımcıların beceri düzeylerini önemli ölçüde iyileştirdiğine işaret etmektedir. İzleme testi-son test ($r=0.36$) arasında ise orta şiddette bir etki büyüklüğüne sahip görülmektedir. Bu durum uygulanan eğitim modelinin uygulama sonrasında da becerilerin üzerinde etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Kısaca uygulanan eğitim modeli katılımcıların uzun vadede beceri düzeylerinde önemli bir artışa yol açtığını göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulguları özetlemek gerekirse uygulanan eğitim modelinin katılımcıların Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu puanlarında önemli bir artış sağlamış, son test-ön test ile izleme testi-ön test arasında yüksek büyüklükte etki yaratmıştır. Katılımcıların çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerinde önemli bir gelişme sağlamıştır. Bu bulgu Cho ve DeCastro-Ambrosetti'nin (2005) çokkültürlü eğitim dersine katılan öğretmen adaylarının ile yaptıkları çalışmanın sonucu ile diğer kültürlerle yönelik farkındalık kazanması açısından benzerlik göstermektedir.

MEB (2017) yeterliği, bir işin etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlamaktadır. Çalışma kapsamında modelin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık, bilgi ve becerileri ile tutumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu açıdan ele alındığında uygulanan modelin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini desteklediği söylenebilir. Bu bulgu Akcaoğlu (2017) ve Babayiğit'in (2022) çalışması ile örtüşmektedir. Çokkültürlü eğitim temel alınarak tasarlanıp uygulanan dersler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin geliştirilmesi açısından oldukça önem arz etmektedir.

Akınlar'ın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında desteklenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Dursun ve ark. (2021) Belçika'nın Flaman Bölgesi'ndeki yaptığı çalışma öğretmen adaylarının sınırlı ve düşük kültürel çeşitlilik bilgisine sahip olduğu bulgusu, gelecekte öğretmen eğitiminde kültürel

çeşitlilik bilgisi temelinde çokkültürlü eğitime yönelik daha anlamlı uygulamalar yapılmasını işaret etmektedir. Ruales ve ark. (2021) öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlıklarını geliştirmek amacıyla tasarladıkları çevrimiçi ders sonrasında katılımcıların olumlu değişim yaşadıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular uygulanan eğitim modelini öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili ve başarılı olarak ifade göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık kazanmaları açısından yapılan çalışma önem kazanmaktadır.

Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

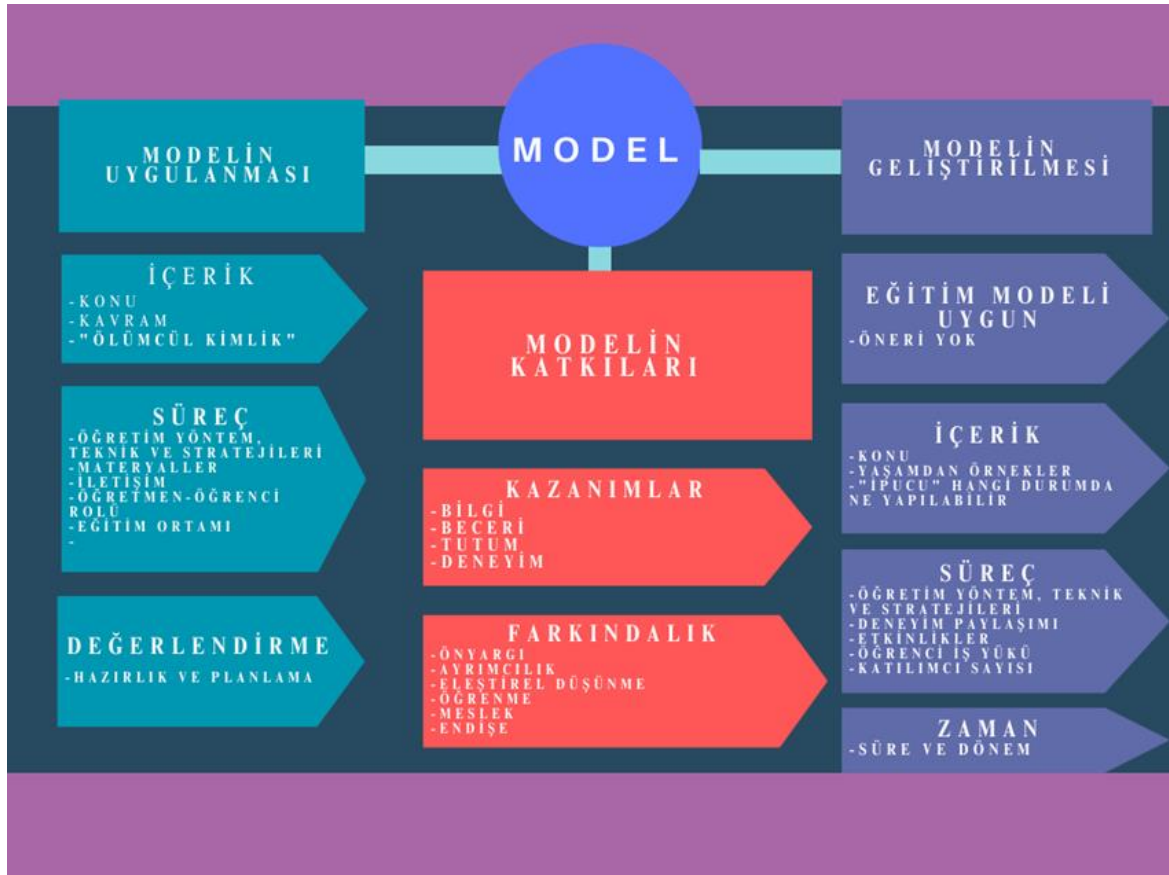
Araştırmanın dördüncü alt problemi “Uygulanan model ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Uygulanan eğitim modeli ile ilgili görüşleri belirlemek için “Bu eğitimde sizin için yeni olan şey neydi?”, “Bu eğitimin size katkısı nelerdir?”, “Kendinizle ilgili ne fark ettiniz?” ve “Bu eğitimi siz verseniz neler önerirsiniz?” soruları sorulmuştur. Bu alt problemi yanıtlayabilmek için eğitim modelinin uygulama sürecinin ardından öğretmen adaylarına sorulan soruların yazılı değerlendirmelerinden elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla incelenmiştir. Yapılan veri işleme sonucunda elde edilen öğretmen adaylarının eğitim modeline ilişkin görüşlerine ait nitel bulgular Tablo 36’da, nitel bulgular sonucunda elde edilen modele ait görsel de Şekil 10’da verilmiştir.

Tablo 36*Öğretmen Adaylarının Uygulanan Modele İlişkin Görüşlerine Ait Nitel Bulgular*

Kodlar	Kategori	Tema
Konu		
Kavram	İçerik	
“Ölümcül Kimlik”		
Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri		
Materyaller		Modelin Uygulanması
İletişim	Süreç	
Öğretmen-öğrenci rolü		
Eğitim ortamı		
Hazırlık ve planlama	Değerlendirme	
Bilgi		
Beceri	Kazanımlar	
Tutum		
Deneyim		
Önyargı		Modelin Katkıları
Ayrımcılık		
Eleştirel düşünme	Farkındalık	
Öğrenme		
Meslek		
Endişe		
Öneri yok	Eğitim modeli uygun	
Konu		
Yaşamdan örnekler	İçerik	
“İpucu” hangi durumda ne yapılabilir		
Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri		Modelin Geliştirilmesi
Deneyim paylaşımı		
Etkinlikler	Süreç	
Öğrenci iş yükü		
Katılımcı sayısı		
Süre ve dönem	Zaman	

Şekil 10

Uygulanan Modelin Görselleştirilmiş Hali



Öğretmen adaylarının "Bu eğitimde sizin için yeni olan şey neydi?" sorusunda vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde "Eğitim Modelinin Uygulanması" teması oluşturulmuştur. Bu temanın içerik, süreç ve değerlendirme olmak üzere üç kategorisi bulunmaktadır. İçerik kategorisinde öğretmen adaylarının ele alınan konu, kavram ve kaynak kitaptan bahsettikleri görülmektedir. Katılımcıların içerik kategorisine vermiş oldukları yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

K2: ...Bildiğim ve bilmediğim birçok konuya değinildi. Bildiklerim pekişirken yeni şeyler öğrenmek bana çok şey kattı. Çokkültürlülük ve ayrımcılık kavramı gibi...

K8: ...Bu eğitimde benim için "tamamen" yeni bir kavram yoktu ama üzerinde durduğumuz birçok kavramın içeriğini doldurduğumu söylemeliyim. Çokkültürlü eğitim, barış

eğitimi, kimlikli bebekler yaklaşımı vb. kavramlar ini doldurduğum ve eğitim bittiğinde dahi üzerine okumayı düşündüğüm kavramlar olarak aklımın bir köşesinde yer edindi...

K11: ...Kimlikli bebekler yaklaşımı ve "lml Kimlikler" kitabındaki "kimlik" tanımını benim için yeniydi...

K17: ... nyargılar, okkltrllk, kimlikli bebekler yaklaşımı gibi kavramlar benim için yeniydi...

Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan "Uygulanan Eğitim Modeli" temasının süreç kategorisinde ğretim yöntem, teknik ve stratejileri, materyaller, iletişim, ğretmen-ğrenci rolü ve eğitim ortamı kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardan çoğu içerik ve sürece yönelik görüş bildirirken sadece bir katılımcı değerlendirme içeren bir görüş bildirmiştir. Süreç ve değerlendirme kategorisi ile ilgili belirtilen örnek ifadeler aşağıda gösterilmiştir:

K6: ...Bölümde aldığımız diğer teorik derslerin aksine eğitimin işleniş biçiminin tek yönlü anlatım tekniği değil karşılıklı tartışmalar biçiminde örülmesi benim için yeni bir deneyimdi...

K13: ...Bu eğitimde benim için yeni olan bir Şey vardı. Lisans eğitimim boyunca "ğretmenlik" mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum eğitimi almaktayız. Ancak eğitim fakültelerinde ders işlenirken biz öğrencilere yaklaşım bize verilen eğitimle tam anlamda tutarlılık sağlamamakta (ğretmen/ğretmen adayından çok ğrenci gibi görülmeye devam edilmesi ve ğrenci gibi yaklaşılması). Bu eğitimde bu durumun tersini (ğretmen olma eğitimi ve uygulama tutarlılığı) gördüğüm için mutluyum...

K16: ...Benim için yeni olan eğitimin ilerleyiş biçimiydi. Filmler izlememiz, okumalar yapmamız, kitaplar incelememiz ve tartışma yürütmemiz...

K18: ...Bu eğitimde benim için yeni olan ilk Şey eğitimin işleniş tarzı. Eğitim tamamen katılımcı odaklı işleniyor, konular katılımcıların ihtiyaına göre seçilmiş, kararlar alınırken öğrenciyle beraber alınıyor. İkinci olarak da işlenen konular benim için yeniydi. Çünkü

çokkültürlü eğitim, demokratik eğitim, ayrımcılık karşıtı eğitim gibi konular ilk defa bu eğitimde işlendi...

K12: ...Eğitimin değerlendirmesinin bu kadar ayrıntılı olması hiçbir derste karşılaşmadığım için bir şeydi. Bir öğretmenin ders/eğitim için nasıl hazırlandığını vb. gördüm. Bu benim için yeniydi...

Öğretmen adaylarının “Bu eğitimin size katkısı nelerdir?” ve “Kendinizle ilgili ne fark ettiniz?” sorularına vermiş oldukları yanıtlar sırasıyla “Kazanımlar” ve “Farkındalık” kategorilerinden hareketle “Uygulanan Modelin Katkıları” temasını oluşturmuştur. Kazanımlar kategorisinde öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar bilgi, beceri, tutum ve deneyim başlıkları altında yer almıştır. Kazanım kategorisi ile ilgili örnek açıklamalar şunlardır:

K5: ...Bu eğitim bana ayrımcılık, önyargı, nefret söylemi gibi kavramlara bilimsel olarak değil de sadece duygusal ve yüzeysel baktığımı fark ettirdi. Aslında üzerinde çok düşünmem kendimi çok sorgulamam gereken ince çizgileri olan bir konu olduğunu ileride bir eğitimci olarak bu konuda kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettirdi...

K7: ...Bakış açımı değiştirdiğini düşünüyorum. Hepimizin farklı olduğunu, farklı ortamlarda yetiştiğimizi bunların olağan şeyler olduğunu herkese saygı duymam ve anlamaya çalışmam gerektiğini düşündüm. Çevremde yapılan olumlu ve olumsuz ayrımcılıkların farkına varmamı sağladı...

K9: ...Eğitimi veren asistan erken çocukluk eğitimine karşı akademik çalışma yapmak konusunda ısındırdı ve olumlu bir model oldu. Her zaman sorgulayan bir öğretmen olmam gerektiği, en doğru kararları almam için durup düşünmem gerektiği, her zaman öncelikle çocukların yararını gözetmem gerektiği konusunda pekiştirildim. Birçok film izledim, çalışmalar inceledim ve kitap okudum. Bu süreçte asla yüksünmedim ve eğlenerek öğrendiğimi düşünüyorum...

K14: ...Bu eğitim bana farklılık olarak adlandırdığımız fakat özünde yaşamın bize sunduğu çeşitlilik ve zenginlik olan durumların farkında olmamı; ayrımcılığa dair azalmış olan farkındalığının verilen örnek verilen filmler ve makaleler ile bir miktar daha hassaslaştığını; ayrımcılık, önyargı, ırkçılık, farklı eğitim yaklaşım ve modellerine dair bilgi ve farkındalıkları kazandırdığını düşünüyorum. Bu doğrultuda mesleki yaşama bir adım daha yaklaştığım bu süreçte karşılaşma ihtimalinin olduğu ayrımcılık durumları ile farklı eğitim yaklaşım ve modelleri kullanarak başa çıkabileceğimi görmemi ve bir öğretmen adayı olarak çocuklara, genelde tüm insanlığa ve mesleki tutumuma dair felsefi bir bakış açısı oluşturmamda katkıda bulundu...

Katılımcıların “Kendinizle ilgili ne fark ettiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar önyargı, ayrımcılık, eleştirel düşünme, öğrenme, meslek ve endişe kelimeleri ile kodlanarak “Farkındalık” kategorisinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: ...Bu eğitim her insan gibi benim de farkında olmadan bazen insanlara önyargılı davrandığımı görmemi sağladı. Artık bunu yapmamak için elimden geldiğince dikkat ediyorum...

K6: ...Ayrımcılığın sadece engelli kişilere yapıldığını düşünürdüm. Hâlbuki bu kavramın çok boyutlu ve de karmaşık olduğunu öğrendim...

K19: ...Türkiye'nin muhafazakâr olan kesimi diyebileceğimiz, dindar insanlara karşı olan önyargılarımı keşfetmemi sağladı...

K20: ...Bildiğimi düşündüğüm ama tam anlamda öğrenememiş olduğum birçok konunun olduğunu görmemi sağladı...

K21: ...Ben derslerde çok söz alabilen bir insan değilim. Çünkü bir şeyleri yanlış söyleyip insanların da bunu duyacak olması beni oldukça endişelendiriyor. Sanki her zaman yanlış söyleyeceğim gibi hissediyorum. Bu eğitimde her ne kadar ben yine de

konuşmasam da bize konuşma imkânı sağlandı ve hiçbir zaman söylenen şeylere sen yanlış söylüyorsun gibi bir şey söylenmemesi kendimize güvenmemizi sağladı...

Öğretmen adaylarına son olarak “Bu eğitimi siz verseniz neler önerirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar içerik, süreç ve zaman kategorilerinde sınıflandırılarak “Eğitim Modelinin Geliştirilmesi” teması altında yer verilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar eğitim modeli için bir görüş belirtmediklerini ifade ettikleri için ayrıca “eğitim modeli uygun” kategorisi oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim modeli uygun, içerik, süreç ve zaman kategorilerine ait örnek yanıtları aşağıda yer almaktadır:

K1: ...Bu dönem aldığım çoğu dersten daha verimli ve eğlenceli bir şekilde devam etti. Eğitimin formatı gayet eğlenceli ve güzeldi. Sadece bizden beklenen sorumlulukların biraz azaltılabileceğini düşünüyorum...

K3: ...Kültürel değerlerin geliştirilmesine değinirdim...

K4: ...Eğitimin gayet açık ve ilgi çekici işlendiğini düşündüğüm için bir önerim yok...

K9: ...Bu eğitimden herkesin aynı verimi aldığını düşünmüyorum. Özellikle zaman konusunda sıkıntı yaşayan arkadaşların bu eğitimi almamasını öneririm. Özellikle eğitimin gereklilikleri nedeniyle küçük grupla eğitimin yapılmasını öneririm...

K13: ...Bu eğitimi ben veriyordum olsaydım, ilk derste bembeyaz bir sayfaya siyah bir nokta koyarak başlardım. Herkese bu tek noktalı sayfayı dağıtır ve ne düşünükleri ile ilgili beyaz sayfadaki noktayı psikososyal açıdan değerlendirmelerini isterdim. Böylece her bireyin bilincindeki kültür, ayrımcılık, önyargı gibi temel noktaları bir örnek üzerinden ilk ders/oturum değerlendirmesi olarak ele alıp başlardım. İlgi ve ihtiyaca göre akışta değişiklikler yapardım. Genel çerçevede dolu dolu bir içerikle ilerleyen, beklentimin üzerinde iyi ve yararlı bir eğitim. Sadece son sınıf öğrencisi olmamdan kaynaklı iş yükünün fazla yorucu olduğunu ancak buna değdiğini düşünüyorum...

K14: ...Ben bizler için daha somut bir örnek olabileceğini düşündüğüm için sınıfa ayrımcılık, kapsayıcı, çokkültürlü, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını benimsemiş ve

uygulayan birisini davet ederek tüm bunları uygulamada nasıl yapacağımızı bir de o kişiden dinlemek isterdim...

K16: ...Dönem boyunca farkındalık kazandığımız bütün durumlarla alakalı meslek hayatımızda eğer karşılaşırsak ne yapmamız gerektiğine değinirdim...

K17: ...Bu eğitimi veriyor olsam eğitimi sorumluluklar, raporlar, formlar ve yansıtıcı günlükler gibi sürekli kâğıt işi üzerinden işlemezdim. Bunlar dışında eğitim çok güzeldi...

Nitel verilerden elde edilen verileri özetlemek gerekirse öğretmen adaylarının modelin uygulanması, modelin katkıları ve modelin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri edinmede bu modeli etkili buldukları saptanmıştır. Cho ve DeCastro-Ambrosetti'nin (2005) çokkültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının uygulama sonunda elde edilen görüşlerinde diğer kültürlere karşı artan bir farkındalık, anlayış ve takdir yaşadıklarını ifade ettiklerini saptamışlardır. Benzer şekilde Akcaoğlu'nun (2017) çalışmasının nitel boyutunda elde edilen bulgularda da öğretmen adaylarının çokkültürlü uygulamalarla birleştirilerek hazırlanan sınıf yönetimi dersini etkili buldukları ve bu dersin çokkültürlü bir farkındalık kazandırdığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Babayiğit (2022), tasarladığı çokkültürlü öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili olarak deney grubundaki katılımcıların dersi etkili, faydalı ve yaşamsal bir ders olarak bulduklarını ve daha fazla sayıda çokkültürlü eğitimle ilgili ders almak istediklerini ifade etmiştir. Yapılan çalışmada uygulanan modele ilişkin öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri edinmede olumlu dönüt vermeleri ve modelin etkili olduğunu ifade etmeleri yukarıdaki çalışmaları destekleyici niteliktedir.

Uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerinde anlamlı bir fark yaratması, birçok araştırmada ifade edilen çokkültürlü eğitime yönelik gereksinimi giderecek nitelikte olduğunu desteklemektedir. Örneğin Estupinan (2010), öğretmen adaylarının bir öğretmen yetiştirme programındaki bir dersi tamamladıktan sonra çokkültürlü eğitime yönelik hazır oluşlarını ve üniversitedeki ders

sorumlusunun algısına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime hazır olmasına katkıda bulunan başlıca faktörleri araştırmıştır. Estupinan (2010) nitel araştırma desenini benimsediği bu çalışmada 7 öğretmen adayı ve dersin sorumlusu olmak üzere toplam 8 katılımcı ile bire bir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi ve ihtiyacı konusundaki algılarının; çokkültürlü eğitim ile öğretmenlik mesleği arasında kurulan ilişki ve bunun sürdürülmesine yönelik yaptıkları vurguların benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları çokkültürlü eğitim dersi için daha fazla sınıf gözlemi yapmak üzere ek zaman ayrılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Ders sorumlusunun algılarından elde edilen bulgular, yeni nesil öğretmenlerin giderek çeşitlenen öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülükle ilgili derslere acil ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalığın kazandırılmasına yönelik uygulanan eğitim modeliyle ilgili görüşleri incelendiğinde kazanım ve farkındalık olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Uygulanan eğitim modeli sayesinde öğretmen adayları çokkültürlü eğitim, ayrımcılık, farklılıklar vb. konulara ilişkin bilgi edindiklerini, beceri kazandıklarını, tutum geliştirdiklerini ve deneyim elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları ön yargı, ayrımcılık ve eleştirel düşünme konuları ile mesleki ve kişisel gelişimleri açısından farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Koç Damgacı ve Aydın (2013) Türkiye’de oluşturulacak bir çokkültürlü eğitim programının akademisyenlerin desteklediğini belirtirken; Taştekin ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini çokkültürlü uygulamalar konusunda yetersiz hissettiklerini saptamıştır. Nayır ve Kuru Çetin (2018) üniversitelerde çokkültürlü eğitim ortamlarının oluşturulmasını ifade etmiştir. Işıkçı Başkaya ve ark. (2020) okul öncesi eğitim programları ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik güncel ve çağın gereksinimine uygun bilgilere ulaşmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda uygulanan eğitim modeli öğretmen adaylarının çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalığını destekleyici niteliktedir. Uygulanan bu eğitim modeliyle lisans düzeyinde çokkültürlü eğitim ortamları oluşturularak

çokkültürlü eğitime yönelik güncel ve çağın gereksinimine uygun içeriklerle öğretmen eğitimi gerçekleştirilebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışma demokratik bir eğitim ortamında bilimsel bilgi ve içeriğin öğretmen adaylarının yetişmesindeki etkiyi göstermesi açısından oldukça önem taşımaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yerilmiştir. Araştırmanın sonuçlar doğrultusunda benzer çalışmalar yürütmek isteyen araştırmacılara, bu sonuçları göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı bir farkındalık kazandırmaya yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacı, öğretmen ve öğretmen adayları, akademisyen ve eğitim politikacılarına yönelik önerilere yer verilmiştir

Sonuç

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarında çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında farkındalığın kazandırılması amacıyla geliştirilen modelin etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılan 21 okul öncesi öğretmen adayının tutumlarına ait medyan puanları incelendiğinde ön testte aldıkları puanların son test ve izleme testi puanlarına göre daha düşük olduğu, izleme testi puanlarının ise ön test ve son test değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Katılımcıların ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerleri açısından da uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarına önemli ölçüde katkıda bulunan etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerine etkisini tespit etmek için yapılan ön test, son test ve izleme testi sonucunda alınan puanlar arasında ÇKKÖ'nin tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ölçeğin farklı bileşenlerindeki değişim ve etkileşimlerin anlaşılması ve sonuçların derinlemesine yorumlanması amacıyla ölçeğin alt boyutları için de analiz yapılmıştır. ÇKKÖ'nün sadece esneklik alt boyutunun son test-ön test ve izleme testi-ön test arasındaki ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Uygulanan modelin esneklik

boyutuna etki büyüklüğü hesaplandığında ise son test-ön test ve izleme testi-ön test arasında orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Uygulanan modelin katılımcıların çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerine etkisini incelemek için Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu uygulanmıştır. Araştırmada uygulama sonrasında öğretmen adaylarının Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu puanlarında önemli bir artış sağladığı ve modelin son test-ön test ile izleme testi-ön test arasında yüksek büyüklükte etki yarattığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uygulanan eğitim modeli ilgili görüşlerinin “modelin uygulanması”, “modelin katkıları” ve “modelin geliştirilmesi” olmak üzere üç tema altında yer almıştır. Modelin uygulanması ile ilgili olarak katılımcıların içerik ve süreç kategorilerine vurgu yaptığı görülmüştür. İçeriği vurgulayan adayların eğitim kapsamında yeni olarak dile getirdikleri konu ve kavramları ayrımcılık, çokkültürlü eğitim, barış eğitimi, kimlikli bebekler yaklaşımı olarak ifade etmişlerdir. Süreç kısmına vurgu yapan katılımcılar ise eğitimin işlenişini, karşılıklı tartışmalar şeklinde yürütülmesini, öğretmen-öğrenci rolü ve iletişimini, filmlerin izlenmesini dile getirmiştir.

Modelin katkıları ile ilgili olarak katılımcıların kazanım ve farkındalık kategorilerini öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Kazanım kategorisinde bilgi, beceri, deneyim ve tutuma yönelik vurgu yapılırken farkındalık kategorisinde önyargı, ayrımcılık, eleştirel düşünme, öğrenme, meslek ve endişeye vurgu yaptıkları saptanmıştır.

Modelin geliştirilmesi ile ilgili olarak katılımcıların içerik, süreç ve zamanla ilgili önerileri olduğu gibi modelin araştırmacı tarafından uygulandığı şeklini beğenip öneri getirmeyenlerin de olduğu görülmüştür. İçerik ile ilgili öneri getirenler kültürel değerlerin geliştirilmesini, hangi durumda nasıl davranılacağına ilişkin ipuçlarına ve gündelik yaşamdan örneklere daha fazla yer verilmesini dile getirmişlerdir. Süreç kategorisi ile ilgili olarak katılımcılar kişisel deneyimlerin paylaşılması, konukların çağrılması, küçük grup çalışmalarına yer verilmesi, öğrenci sunumlarının yer alması, öğrenci iş yükünün azaltılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında sadece deney grubu ile çalışılmıştır. Bu tür müdahale gerektiren çalışmaların kontrol grubu oluşturularak yapılması daha etkili olabilir.

Çalışma kapsamında katılımcılara uygulanan Çokkültürlü FBB-Öğretmen Formunun AFA ve DFA analizleri daha geniş bir örnekleme farklı gruplara uygulanabilir.

Uygulanan eğitim modelinin kalıcılığını test etmek için izleme testinin yanı sıra bu katılımcıların meslek yaşamlarında da uzun süreli takibini içeren çalışmalar yapılabilir.

Uygulanan eğitim modelinin içeriği yaratıcı drama yöntemi ile zenginleştirilebilir. Böylece katılımcıların yaşantıya dönük yani deneyime dayalı öğrenmelerine fırsat verilir. Çalışmada nitel araştırma ile elde edilen bulgularda iki katılımcının ifade ettiği gibi katılımcıların deneyimlerini paylaşması sağlanabilir.

Her ne kadar doğrudan çalışmanın bir sonucu olmasa da çalışma kapsamındaki araştırılan “çokkültürlülük” ve ayrımcılık karşıtı” kavramlarının farklı şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle gerek araştırmacıların gerekse alandaki bilim insanlarının kavramlar konusunda ortak dili kullanmaları çalışmalarını daha anlaşılır hale gelmesine neden olabilir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmalarda antropolojik ve/veya sosyolojik bir bakış açısının olması adına farklı disiplinlerle çalışmalar yürütülebilir. Böylece kültür, aile yapısı, dil, inanç gibi özelliklerin öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkisi daha ayrıntılı olarak ulusal anlamda ele alınabilir.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

Öğretmen ve öğretmen adayları hazırladıkları okul öncesi eğitim programlarına çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı farkındalığa yönelik daha fazla kazanım ekleyerek uygulama yapabilirler.

Akademisyenlere Yönelik Öneriler

Öğretmen ve öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde yaşantıya dönük, güncel haberler ve/veya olaylardan örnekler sunulabilir. Kuramsal bilgileri

ile pratikte karşılaşılabilecekleri durumlar arasında bağ kurarak daha geniş bir bakış açısıyla öğrenme sürecini değerlendirebilirler. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecekleri bir ortam sunulması, hem ifade becerilerinin gelişimi açısından hem de demokratik çoğulcu bir ortamda yaşamaya dönük bir adım atma açısından oldukça önem teşkil etmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik *çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalığın geliştirildiği derslerde* eğitim programları ve bu kapsamda etkinlikler hazırlatılıp uygulanabilir. Böylece çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitim etkinliklerinin uygulanması erken çocukluk eğitim kurumlarında yaygınlaştırılabilir. Sahadaki öğretmenlere bu konuda hizmetiçi eğitim verilerek *çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalık geliştirilebilir*.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına, çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı farkındalık konusunda çocuklarla çalışırken nitelikli çocuk kitaplarını kullanmalarına yönelik uygulamalar sunulabilir. Böylece küçük çocuklarla *nasıl* çalışabileceklerine yönelik bir fikir oluşturması sağlanabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenci sayısı, nitelikli öğretmen yetiştirme açısından oldukça önemlidir. Derslerde daha az sayıda öğretmen adayının olması lisans eğitiminin başlangıcından mezun oluncaya kadar çok yönlü gelişimlerini takip etmede kolaylık sağlayacaktır. Böylece öğretmen adayları hem birbirleri ile hem de ders sorumlusu ile etkileşim içinde deneyime dayalı bir öğrenme gerçekleştirebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitim kademesi için ulusal program kapsamında çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı farkındalığa yönelik politikalar geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Politika yapıcılar çokkültürlü ve ayrımcılık karşıtı eğitimin ulusal programla bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütebilir.

Kaynaklar

- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/51093/579658>
- Akar Vural, R., & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: a study on prospective classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(38), 216-233. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2010_issue_38.pdf
- Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) Sürecine Yönelik KOYE Eğiticilerinin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17376/181445>
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). Eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akınlar, A. (2018). Türkiye'de azınlık ve devlet liselerinde çokkültürlü eğitim anlayışının araştırılması: Çoklu durum çalışması [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Çokkültürlü Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(49), 247-262 . <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Aksoy, H. H. (2007). Teacher education student perceptions and views about equity and discrimination practised in universities in Ankara-Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 2(1), 01-11.
- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneylı, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52 (Suppl 1). <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0600-x>

- American Psychological Association . (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association 2020: the official guide to APA style* (7th ed.). American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.
- Arık , F., & Arık, I. A. (2016). Grounded teori metodolojisi ve Türkiye'de grounded teori çalışmaları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 285-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32971/366444>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Aslan, A. (2020, Haziran 2020). *Ayrımcılık Nedir?* Perspektif: <https://perspektif.eu/2020/06/20/ayrimcilik-nedir/>
- Ayan Ceyhan, M. (2013). *Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler*. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Der.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (s. 231-243). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın Kılıç, Z. N. (2023). Ayrımcılık karşıtı eğitim programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Babayiğit, B. (2022). Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutuma etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. Routledge Taylor&Francis Group.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., . Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203. <https://doi.org/10.1177/003172170108300309>

- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585 - 608.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpJeE5UWTFOUT09>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1300-1337.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6>
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çabası. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872>
- Behling, O., & Law, K. S. (2019). *Ölçeklerin ve Diğer Ölçme Araçlarının Uyarlanması: Problemler ve Çözümler*. (A. Özer, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76, 41–56. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.627981>
- Brady, J. (2014). The impact of multicultural education training for preservice teachers [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Bulut, M., & Sarıçam, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19382/205705>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
<https://www.jstor.org/stable/40364236>

- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Reserach Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edition b.). California: SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (E. Karadağ, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çapçı, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çapçı, S., & Durmuşoğlu, M. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 27-45. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11046>
- Çetin, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18130>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- D'Andrea, M., Daniels, J., & Noonan, M. J. (2003). New Developments in the Assessment of Multicultural Competence: The Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey-Teachers Form. D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek içinde, *Multicultural competencies in counseling and psychology* (s. 154-167). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781452231693
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi: Matematik Eğitimi Makaleleri Örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 60-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67216/1049114>

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. b.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dimici, K. (2021). Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışları üzerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Durşen Ünal, S., & Kingır, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(57), 1124-1151. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.57542>
- Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elliott, A. C., & Wayne, A. W. (2016). *IBM SPSS by Example: A Practical Guide to Statistical Data Analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve Çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 159-165. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001847
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7834/103113>
- Estupinan, M. (2010). Preparation in multicultural teacher education: perceptions of pre-service teachers and their professor in a teacher credentialing program [Unpublished doctoral dissertation]. University of San Francisco.

- Farago, F. (2016). Early childhood educators' beliefs, attitudes, and classroom practices regarding race and gender [Unpublished doctoral dissertation] . Arizona State University.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Thousand Oaks:California: SAGE Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research Education* (Eighth Edition b.). New York: Mc Graw Hill.
- Gamst, G. C., Liang, C. T., & Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. Los Angeles CA: SAGE.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education (Urban Monograph Series)*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Göregenli, M. (2013). *Temel kavramlar: Önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık K. Çayır,ve M. Ayan Ceyhan, (Der.) Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar içinde (s. 231-243)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gözoğlu, M. (Dü.). (2013). *Biz o konuyu daha görmedik eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültürü ve Dayanışma Derneği.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- Gül, İ. I., & Karan, U. (2011). *Ayrımcılık Yasağı: Kavram, Hukuk, İzleme ve Belgeleme*. (B. Yeşiladalı, & G. Ayata, Dü) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3294>
- Gürsoy, A., & Akyniyazov, M. (2016). Teachers' sense of self-efficacy and attitudes towards multicultural education regarding an out-of school activity. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(3), 37-55. <https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.v7i3.a4>
- Hamdan, S., & Coloma, R. S. (2022). Assessing Teachers' Cultural Competency. *The Journal of Educational Foundations*, 35(1), 108-128.
- Hollander, M., Wolfe, D. A., & Chicken, E. (2014). *Nonparametric Statistical Methods* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hong, Y. (2017). Facing diversity in early childhood education: teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias in Korea [Unpublished master dissertation]. Missouri State University.
- Işıkçı Başkaya, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. Ö., & Tahta, F. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 9-29. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042223>
- Jackson, B., Jones, W. M., Schad, M., & Strand, D. (2021). Assessing K-12 Online Teachers' Knowledge of Online Student Identities. *Journal of Online Learning Research*, 7(1), 35-56. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216090/>.
- 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, 87-105. <https://doi.org/10.1023/A:1010389023211>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching Multicultural Counseling: An Example from a Turkish Counseling Undergraduate Program. *Eğitim Araştırmaları, Eurasian Journal of*

Educational Research, 44, 111-128.

<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/117584>

Karaatlı, M. (2010). *Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi*. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde* (5. bs.,s. 3-47). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: G.M. Matbaacılık ve Tic. A.Ş.

Kaya, Ö. S. (2019). Çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık suriyelilere yönelik tutumu etkiler mi? Öğretmen adayları gözünden bir çalışma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 86-100. <https://doi.org/10.30703/cije.1200873>

Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki. [Yayınlanmamış doktora tezi] Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kimzan, İ., & Arıkan, A. (2018). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. <https://doi.org/10.17679/inuefd.426978>

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.

Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>

Kurtuluş, F., & Arsal, Z. (2023). Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Tutum ve Yeterliklerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 360-378. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1104858>

- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of educational research*, 70(1), 3-24.
<https://www.jstor.org/stable/1170592>
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikler*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(3), s. 247-271. <https://doi.org/10.1080/09515070412331317602>
- Nayır, F., & Kuru Çetin, S. (2018). Üniversite Öğrencilerine Göre Çokkültürlü Eğitim ve Demokrasi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 229-252.
<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/306617>
- Onur Sezer, G., & Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F., & Ornstein, S. B. (2016). *Eğitim programlarında güncel sorunlar (N. T. Bümen, Çev. Ed.)*. Pegem Akademi.
- Özbilen, F. M., Canbulat, T., & Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1867-1881.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.4142>
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36449/412788>
- Özdemir, E. (2006). Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargıların incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Perkins, R. M. (2012). The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study. *PhD Thesis*. Kansas City, Missouri: University of Missouri.
- Polat, S. (2011). The attitudes of school directors to the multicultural education in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 385-393. https://web.archive.org/web/20190427010232id/http://www.mcser.org/images/stories/2_journal/mjssmay2011/36.pdf
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/364298>
- Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/366484>
- Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L., Liu, W. M., & Toporek, R. L. (2003). *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ruales, S. P., Van Petegem, W., Tabudlong, J. M., & Agirdag, O. (2021). Increasing pre-service teachers' multicultural sensitivity through online learning. *Education and Information Technologies*, 26, 165-186. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10247-8>
- Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı (A. Tüfekçi, S. N. Şad, Çev. Ed.)* (3. b.). Pegem Akademi.
- Santor, D. A., Haggerty, J. L., Lévesque, J.-F., Burge, F., Beaulieu, M.-D., Gass, D., & Pineault, R. (2011 Dec.). An overview of confirmatory factor analysis and item

- response analysis applied to instruments to evaluate primary healthcare. *Healthc Policy*(Spec. Issue), 79-92. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23205037/>
- Sayın, A., Yandı, A., & Oyar, E. (2017). Kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin madde parametrelerine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(4), 490-510. <https://doi.org/10.21031/epod.355506>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sezer, S. (2017). Çok kültürlü psikolojik danışma dersi'nin pdr öğrencilerinin çok kültürlü bakış açıları üzerindeki etkisi . *Eğitim Bilim Toplum*, 15(57), 9-30. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/225538/>
- Simsar, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184-205. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.9>
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Scarecrow Press.
- Smith, C. (2009). Persona dolls and anti-bias curriculum practice with young children: a case study of early childhood development teachers[Unpublished master dissertation]. University of Cape Town.
- Tanrıverdi, F. C. (2015). Türkiye'de Eğitimlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları: Altı Farklı Saha Araştırmasının Değerlendirmesi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(5), 87-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karefad/issue/19200/204142>
- Tarım, Ş. D. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education / Okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 589-609. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5465/74184>

- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzöglü, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/24605/260464>
- Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 61-74.
https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033
- Ünal, I. L. (2004). Eğitimde Çok Kültürlülük: Anadil, Çok dillilik ve Kültürel Kimlikler. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı*. 2, s. 150-177. Ankara: Eğitim Sen.
- Uygur, N. (2022). *Kültür Kuramı* (6. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 78–288.
<https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320>
- Vescio, V., Bondy, E., & Poekert, P. E. (2009). Preparing multicultural teacher educators: Toward a pedagogy of transformation. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 5-24.
<https://www.jstor.org/stable/23479249>
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yurdugül, H. (2005). Faktör analizinde KMO ve Bartlett testleri neyi ölçer? *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*. Ankara.
- Yurdugül, H. (2007). Çoktan Seçmeli Test Sonuçlarından Elde Edilen Farklı Korelasyon Türlerinin Birinci ve İkinci Sıralı Faktör Analizlerindeki Uyum İndekslerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 154-179.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8605/107195>

EK-A: Ders İzlenesi

ECE433

2018-2019 Güz Dönemi

Öğretim Üyesi: Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman

Ders Asistanı: Arş. Gör. Şadiye Can Gül (e-posta: [REDACTED]@gmail.com)

Dersin kodu ve adı: 844433 – Çocukta Psikososyal Gelişim

Yerel kredi: 3-0-3 (T-U-K)

AKTS kredisi: 4 AKTS

Ders gün ve saati: Perşembe 14.00-16.45

Dersin yapılacağı yer: [REDACTED] Bölümü [REDACTED] nolu derslik

Dersin amacı: Bu ders ile öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim konusunda bir farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. Ders sürecinde ayrımcılık, önyargı, kültür, çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları ele alınacaktır. Bu nedenle çocuğun gelişimini etkileyen kültür, dil, din, ırk/etnisite, sosyal sınıf, yetersizlik ya da cinsiyet gibi etkenlerin nasıl etkilediği konusu bu derste temel alınmıştır. Ayrıca çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri konusunda bilgi verilecektir. Öğrenciler dönem boyunca kapsayıcı eğitim, ayrımcılık karşıtı eğitim, çokkültürlü eğitim, barış eğitimi, demokratik okullar, kimlikli bebekler, kültürel değerlere duyarlı eğitim konularında da bilgi edineceklerdir. Her öğrenci dönem boyunca dersin gerekliliklerini yerine getirme düzeyine bağlı olarak ve bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler doğrultusunda bilgi ve becerileri kazanmış olacaktır. Ayrıca bu ders sürecinde çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim konusunda bir farkındalık kazanmaları beklenmektedir.

Dersin Gereklilikleri

1. Derse devam zorunludur. Mazeretler de dahil olmak üzere dersin %30'undan fazlasına katılmayan öğrenci o dersin genel ve bütünleme sınavına alınmaz. Bu nedenle herhangi bir nedenle derse giremeyen öğrenci derse girmeden önce mazeretini dersin asistanına veya öğretim üyesine bildirmelidir.
2. Öğrenciler aşağıda listelenen kitap, kitap bölümü ve makaleleri okumakla ve derse etkin bir şekilde katılmakla yükümlüdür.
3. Dönem boyunca izlenmesi önerilen toplam 12 filmin izlenmedeki tarih sırasına göre izlenmesi ve derse gelirken filmle ilgili değerlendirmenin yazılı olarak dersten önce asistana teslim edilmesi gerekmektedir.
4. Dönem sonunda Amin Maalouf'un *Ölümcül Kimlikler* adlı kitabının okunması ve kitapla ilgili değerlendirmenin yapılması beklenmektedir.
5. Derse ait başarı puanlaması ile ilgili genel açıklamalar değerlendirme başlığı altında belirtilmiştir.
6. Final sınavı tarihi **24 Ocak 2019** Perşembe günü ders saatinde öğrenciler tüm ödevleri teslim edecek ve final sınavına katılacaklardır.
7. Bu dersi alan öğrenciler arasında herhangi bir nedenle dersi takip etmede ve dersin gerekliliklerini yerine getirmede güçlük yaşayacak olanlar varsa en kısa zamanda dersin asistanı ile görüşmelidir.

Eğitimin İçeriği

1. Eğitimin bilimsel temelleri
2. Çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri
3. Günümüzde eğitim, öğretim, eğitim programları ve öğretmenler
4. Ayrımcılık
 - Önyargıları ve ayrımcılığı anlamak
 - Temel kavramlar
 - Hukuksal açıdan ayrımcılık ve eşitlik
 - Farklı boyutlarıyla ayrımcılık
 - Ayrımcılıkla mücadele ve önyargıları azaltma
5. Eğitimde çeşitlilik ve çeşitliliğin çok yönlü doğası
 - Çeşitliliğin çok yönlü doğası
 - İnsan çeşitliliğini açıklama
 - Irk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim ve diğer sosyal güçlerin gelişim ve eğitimle ilişkisi
 - Irk ve ırkçılık
 - Irk, ayrıcalık ve baskı
 - Etnik kimlik gelişimi
 - Kültürel etkiler
 - Sosyoekonomik yapı
 - Cinsiyet tanımlaması ve roller
 - Cinsel yönelimle ilgili düşünceler
 - Aile yapısı
 - Tutum ve önyargıların mesleki ve kişisel yaşamlara etkisi
6. Çocukların insan çeşitliliğine ilişkin farkındalıkları
 - Çocukların farklılıkları kavraması
 - Çocukların düşünme, gelişim ve farklılıkları öğrenme ile ilgili çocuk gelişimi kuramları
 - Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı
 - Piaget'nin bilişsel kuramı
 - Bandura'nın sosyal biliş kuramı
 - Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı
 - Önyargının oluşumu
7. Çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim
8. Çokkültürlü eğitim
9. Ayrımcılık karşıtı eğitim
10. Kültürel değerlere duyarlı eğitim
11. Demokratik eğitim
12. Barış eğitimi
13. Kimlikli bebekler yaklaşımı

İzlenecek Filmler

1. Agora (25 Ekim 2018)
2. Billy Elliott (01 Kasım 2018)
3. İki Dil Bir Bavul (08 Kasım 2018)
4. Malala (15 Kasım 2018)
5. Pembe Hayat (22 Kasım 2018)
6. Çit (29 Kasım 2018)
7. Bay Lazhar (06 Aralık 2018)
8. Sınıf (13 Aralık 2018)
9. Olmak ve Sahip Olmak (20 Aralık 2018)
10. Sınıfın Karşısında (27 Aralık 2018)
11. Her Çocuk Özeldir (03 Ocak 2019)
12. Gruplaşma (10 Ocak 2019)

C1 notu için (1, 2, 3 ve 4)

- Ders sonunda her hafta yansıtıcı günlüğe o hafta ile ilgili yazılı olarak geri bildirimde bulunması

B3 notu için (1, 2, 3, 4 ve 5)

- Derste isimleri verilen çocuk kitaplarından birinin seçilerek çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında yazılı olarak değerlendirmesi

B2 notu için (1, 2, 3, 4, 5 ve 6)

- Çocuklarla ilgili yapılan gazete ya da internet haberinin ayrımcılık açısından yazılı olarak değerlendirmesi

B1 notu için (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7)

- Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ve okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerini çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında yazılı olarak değerlendirme

A3 notu için (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)

- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programını çokkültürlü eğitim ve ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında yazılı olarak değerlendirme

A2 notu için (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9)

- Çokkültürlü eğitimin ve ayrımcılık karşıtı eğitimin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir etkinlik planı yazma

A1 notu için (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10)

- Amin Maalouf 'un Ölümçül Kimlikler adlı kitabı okunma ve kitapla ilgili yazılı olarak değerlendirme yapma

İyi bir dönem olması dileğiyle...

Ekim, 2018/ANKARA

EK-B: Oturum Örneği

OTURUM 2: ÇOCUK, ÇOCUKLUK VE ÇOCUĞUN DEĞERİ

KAZANIMLAR

1. Çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri kavramlarını açıklar.
2. Tarihsel olarak çocuk ve çocukluk kavramının gelişimini bilir.
3. Toplumsal değışime bağlı olarak çocuk yetiştirmedeki değışimleri açıklar.
4. Çocuk haklarının önemini söyler.

SÜRE: 120 dakika

MALZEMELER: Her öğrenci için A4 boyutunda çalışma kâğıdı, post-it kâğıtları ve kalem.

ÖN HAZIRLIK:

Billy Elliot filminin önceden izlenmiş olması

Ek 1'deki çalışma kâğıtları öğrenci sayısı kadar çoğaltması

Ders sonunda öğrencilere ilgili okuma materyallerinin basılı halinin hazırlanması

Çocuk haklarına dair sözleşme ve bu sözleşme ile ilgili animasyon filmi

Okuma Materyalleri:

- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 1, sayı 22, 71-88. Doi: 10.1501/Egifak_0000000859
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005). Ç“Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait From Turkey” Applied Psychology: An International Review, Volume: 54, Issue:3, Pages: 317-337
- Sağlam, M., Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. Çocuk ve Medeniyet, cilt 1, sayı 2, 43-56.

Önerilen diğer kaynaklar

- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 31, 41-52.
- Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. Kebikeç, 19, 99-112.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). Çocuğun Değeri: Türkiye'de değerler ve ve doğurganlık. İstanbul: Gözlem Matbaacılık.

- Tronmmsdorff, G. (2013). Toplumsal değişim ve insan gelişimi açısından çocuğun değeri. S. Bekman ve A. Aksu-Koç, İnsan gelişimi, aile ve kùltür: Farklı bakış açıları içinde (ss. 133-154). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Yardımcı, S. (2014, Temmuz-Ağustos). Çocuktan çocukluğa kıta Avrupası toplumlarının çocukluk kurgusundaki dönüşümlere genel bakış. Ayrıntı Dergi, sayı 5. Erişim adresi: <http://ayrintidergi.com.tr/cocuktan-cocukluga-kita-avrupasi-toplumlarinin-cocukluk-kurgusundaki-donusumlere-genel-bakis/>
- Sarı, C. (2014, Temmuz-Ağustos). Uluslararası sözleşmelerde çocuklar ve çocukluk. Ayrıntı Dergi, sayı 5. Erişim adresi: <http://ayrintidergi.com.tr/uluslararasi-sozlesmelerde-cocuklar-ve-cocukluk/>

SÜREÇ

1. Etkinlik (20 dakika)

Öğretmen adaylarının çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri kavramlarını nasıl anladıklarını, bu kavramları nasıl tanımladıklarını amacıyla oturuma şu kısa etkinlikle başlanır:

Eğitimci üzerinde çocuk, çocukluk ve çocuğun değeri kavramlarının yazılı olduğu "ÇALIşMA 2A" kâğıdını tüm öğretmen adaylarına dağıtır. Öğretmen adaylarının yanıtları yazmaları için 10 dakika süre verilir. Süre bitiminde bu kavramlar hakkında tüm öğretmen adaylarının cevabı dinlenerek kendi tanımlamalarını yapmalarına fırsat verilir. Tüm öğretmen adaylarının yanıtları dinlendikten sonra diğer etkinliğe geçilir.

2. Etkinlik (40 dakika)

Diğer etkinliğe geçişte öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular sorulur:

- Çocuk denilince aklınıza gelen şeyler nelerdir?
- Çocukların özellikleri nelerdir?

Bu sorulara verilecek yanıtlar post-it kâğıtlarına yazılarak her bir katılımcı tarafından tahtaya yerleştirilir. Katılımcılara birden fazla post-it kâğıdı kullanabilecekleri konusunda hatırlatma yapılır. Tahtaya yapıştırılan kâğıtlar sayesinde çocuk ve çocukluğa atfedilen özelliklerin neler olabileceği ile ilgili bir kavram haritası oluşturulur. Bu kavram haritası oluşturulduktan sonra okuma materyalleri ve hazırlanan sunum yardımıyla çocuk,

çocukluk ve çocuğun değeri ile ilgili bilgi paylaşımı yapılır. Mine Tan'ın makalesinde yer alan ve sunumda da düşünme soruları olarak yer verilen sorular sınıfa sorulur. Bu sorulara verilen yanıtlar tahtaya eğitimci tarafından not alınır. Tüm cevaplar fotoğrafla belgelendikten sonra "Çocuğun Değeri" çalışması ile ilgili bilgi paylaşımında bulunulur. Çocuğun değeri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının ne anladığı ile ilgili olarak ders başında yazmış oldukları yanıtlar dinlenilir. Bu yanıtlar ve "Çocuğun Değeri" çalışması arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar gördükleri sorularak çocuğun değeri kavramı ile ilgili ortak bir tanıma ulaşılmaya çalışılır.

3. Etkinlik (25 dakika)

Önceden izlenen Billy Elliot adlı filmin değerlendirme raporları öğretmen adaylarından toplandıktan sonra sunumda filmle ilgili hazırlanan sorular sorulur. Her bir katılımcının cevabı alındıktan sonra çocuk ve çocukluk ile ilgili diğer film, belgesel ve kitap önerileri verilir.

4. Etkinlik (35 dakika)

Öğretmen adaylarına ÇALIŞMA 2B kâğıdı dağıtılır. Bu kâğıtta UNICEF'in Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesindeki yol gösterici 4 ilkesi sorulur. Katılımcıların yanıtları yazmaları için fırsat verildikten sonra İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından "Çocuklar için İnsan Hakları Filmleri Projesi" kapsamında hazırlanan animasyon izlenerek etkinlik sona erdirilir. <http://www.eba.gov.tr/video/izle/8090b715f6068f4e448639871bc2bce83b8d869cfc0>

EK-C: Gönüllü Katılım Formu**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN danışmanlığında yürütülen Şadiye CAN GÜL'ün doktora tez çalışmasıdır. Bu tez kapsamında çokkültürlülük ve ayrımcılık karşıtı ile ilgili tutumunuz incelenmektedir. Bu çalışmada her bir soruya vereceğiniz cevap oldukça önemlidir. Size yöneltilen kişisel bilgiler dışında hiçbir sorunun doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Önemli olan sizin ne düşündüğünüz ve ne hissettiğinizdir. Vereceğiniz bilgiler ve cevaplar başka kişi ya da kurumlarca paylaşılmayacak yalnızca ilgili çalışma için değerlendirilecek ve tamamıyla gizli tutulacaktır.

Lütfen çalışmanın başındaki bütün açıklamaları dikkatlice okuyarak size en uygun cevabı işaretleyiniz. Soruları yanıtlamanız yaklaşık 20-25 dakikanızı alacaktır. Çalışmaya katılmak tamamıyla isteğinize bağlıdır. Bu nedenle her bir soruyu öznel düşünceleriniz doğrultusunda boş bırakmadan/atlamadan içtenlikle cevaplandırmanız araştırma sonuçları açısından önemlidir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıda belirtilen e-posta adresini kullanarak iletişim kurabilirsiniz.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve araştırmanın sonuçlarının bilimsel dergilerde yayınlanmasının kabul ediyorsanız **LÜTFEN BURAYI () İŞARETLEYİNİZ.**

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Şadiye CAN GÜL

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Telefon: [REDACTED]

E-posta: [REDACTED]@gmail.com / [REDACTED]@hacettepe.edu.tr

İmza:

EK-Ç: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

.../.../20..

Bu bölümde size kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Soruları, sizin için en uygun ifadeyi işaretleyerek ve ilgili yerleri doldurarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen her bir soruyu boş bırakmadan yanıtlayınız.

Cinsiyet	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek
Medeni Durum	
Doğum Tarihi	.../.../... (Lütfen doğum tarihinizi GÜN/AY/YIL olarak yazınız.)	
Üniversite	<input type="radio"/> Hacettepe Üniversitesi	<input type="radio"/> Ankara Üniversitesi
	<input type="radio"/> Gazi Üniversitesi	<input type="radio"/> Başkent Üniversitesi
	<input type="radio"/> Orta Doğu Teknik Üniversitesi	<input type="radio"/> Diğer...
Fakülte		
Bölüm		
Ana Bilim Dalı		
Sınıf		
<p>APA (American Psychological Association; Amerikan Psikoloji Derneği) ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını çokkültürlülük olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız</p> <p>Bu zamana kadar <i>çokkültürlülük</i> ile ilgili bir ders aldınız mı? Cevabınız “evet”se, bu dersi ne zaman ve kimden aldınız?</p>		
<p>Derman-Sparks (1989) ayrımcılık karşıtı eğitimi önyargıları, basmakalıp ayrımcılıkları ve bütün “izm”leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.</p> <p>Bu zamana kadar <i>ayrımcılık karşıtı eğitim</i> ile ilgili bir ders aldınız mı? Cevabınız “evet”se, bu dersi ne zaman ve kimden aldınız?</p>		
<p>Aşağıda sizin ve ailenizle ilgili genel bilgileri yanıtlamanız beklenmektedir.</p>		
Doğduğunuz Yer		
Anadiliniz		
Yaşamınızın Büyük Bir Çoğunluğunu Geçirdiğiniz Yer	Yaşadığınız yerin adını yazınız:	
	Uygun seçeneği işaretleyiniz	
	<input type="radio"/> Köy-Kasaba	<input type="radio"/> İl
	<input type="radio"/> İlçe	<input type="radio"/> Büyükşehir
Kardeş Sayısı	<input type="radio"/> Yok	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 ve üzeri
Aylık Geliriniz	

EK-D: Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)

Gmail - "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" için izin



ŞadiyeCaniGül@gmail.com>

"Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" için izin

iletisi

Şadiye Can Gül@gmail.com>
Alıcı: [redacted]@edu.tr
Cc: neslihan - [redacted]@com>

7 Mart 2017 11:24

Sayın Prof. Dr. Sedat YAZICI,
Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrenciyim. Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen; 2009 yılında da siz ve arkadaşlarınızın uyarlamasını yaptığı "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğini" doktora tezimde kullanmak için izniniz istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği ve puanlamasını gönderebilir misiniz? Saygılarımla...

Arş. Gör. Şadiye CAN-GÜL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Beytepe
06800 Çankaya/ANKARA

Res. Ass. Şadiye CAN-GÜL
Hacettepe University
Education Faculty
Department of Early Childhood Education Beytepe
06800 Çankaya/ANKARA

Sedat YAZICI [redacted]@edu.tr>
Alıcı: Şadiye Can Gül [redacted]@gmail.com>

8 Mart 2017 11:48

Şadiye Hanım,
Ölçme aracının son halini gönderiyorum, kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Makaledeki halinde yer almış olan 3. ve 16. maddeleri kullanmayabilirsiniz. Bu maddeler ölçeğin orijinalinde de düşük değerlere sahipti. Negatif maddeler oldukları için ayrı bir faktörmüş gibi çıkıyorlar. Ayrıca, Türkiye'de çokkültürlü eğitim hala pek fazla bilinmediği ve uygulaması pek olmadığı için şu aşamada bu maddeleri içerik olarak kullanmak da yapı geçerliliği açısından sorunlu gibi. Ölçeği bu 18 madde haliyle kullanabilirsiniz. Ölçeğin herhangi bir puan aralığı yok. Genellikle Tutum ölçeklerinde bir puan aralığına rastlamadım. Bu ölçeğin orijinalinde de yok. Selamlar, Çalışmalarınızda başarılar.
Prof. Dr. Sedat Yazıcı
Çankırı Karatekin Üniversitesi

[Alıntılanan metin gizlendi]

[redacted]

ÖÇTÖ.18 MAD (2).doc
45K

ÖCTÖ

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği					
<p>Değerli Öğretmen Adayları;</p> <p>Bu anket, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.</p>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum, Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
	1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17. Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5

EK-E: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Form-40 (ÇKKÖ)

Gmail - "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu" için İzin



Şadiye Can Gül <[REDACTED]@gmail.com>

"Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu" için İzin

iletisi

Şadiye Can Gül <[REDACTED]@gmail.com>
 Alıcı: [REDACTED]@gmail.com
 Cc: Neslihan Guney <[REDACTED]@gmail.com>

7 Mart 2017 11:53

Sayın Hakan SARIÇAM,
 Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer (2013) tarafından geliştirilen ve 2014 yılında da uyarlamasını yaptığınız "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formunu" doktora tezimde kullanmak için izninizi istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeği ve puanlamasını gönderebilir misiniz? Saygılarımla...

Arş. Gör. Şadiye CAN-GÜL
 Hacettepe Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Beytepe
 06800 Çankaya/ANKARA

Res. Ass. Şadiye CAN-GÜL
 Hacettepe University
 Education Faculty
 Department of Early Childhood Education Beytepe
 06800 Çankaya/ANKARA

Hakan Sarıcam <[REDACTED]@gmail.com>
 Alıcı: Şadiye Can Gül <[REDACTED]@gmail.com>

7 Mart 2017 13:16

Şadiye hanım merhaba,
 Ölçek maddeleri ve puanlaması ektedir.
 Memnuniyetle çalışmanızda kullanabilirsiniz.
 İyi çalışmalar dilerim.

7 Mart 2017 11:53 tarihinde Şadiye Can Gül <[REDACTED]@gmail.com> yazdı:
 [Ayrıntılanan metin gizlendi]

Asst.Prof.Dr. Hakan SARIÇAM
 Psychological Counselor-PhD
 Dumlupınar University-Education Faculty Room suite: 215
 Kutahya/Turkey

[REDACTED]@gspot.com

45.Çokkültürlü Kişilik Ölçeği.docx
 20K

Şadiye Can Gül <[REDACTED]@gmail.com>
 Alıcı: Hakan Sarıcam <[REDACTED]@gmail.com>

CKKÖKısa Form-40

Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40		Tamamen uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen uygun
Lütfen aşağıda verilen cümlelerin karşısındaki size en uygun ifadeyi işaretleyiniz.						
1	Başkalarına yakınlık duyarım.					
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8	Sıklıkla kişilerin arkasındaki destekçiyimdir.					
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15	Problemlere çözümler üretmekten hoşlanırım.					
16						
17	Ne yapacağımı tam olarak bilmeyi isterim.					
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25	Sınırlı biriyim.					
26						
27						
28						
29						
30						
31	Yalnız hissetmeye meyilliyim.					
32						
33						
34						
35						
36	Biri sıkıntı içindeyse bunu fark ederim.					
37						
38						
39						
40	Toplumsal gelişmelerde yön belirleyici biriyimdir.					

EK-F: Çokkültürlü FBB Anketi-Öğretmen Formu

Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Anketi-Öğretmen Formu

Çokkültürlülüğe Yönelik Farkındalık				
1. Yaşamınızın bu noktasında, kültürel geçmişinizin düşünce ve davranışınızı nasıl etkilediğini anlama açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
2.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
3.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
4. Şu anda, farklı bir kültürden olan kişi ile kendi kültürel bakış açınızı doğru olarak karşılaştırabilme açısından kendinizi genel anlamda nasıl değerlendirirsiniz?				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
5.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
6. İnsanların birbirlerinden ne bekleyeceklerinden emin olmaması sebebiyle çokkültürlü durumlar genellikle strese ve anlam karmaşasına sebep olur.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
7.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
8.				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	
Çokkültürlülüğe Yönelik Bilgi				
Aşağıdaki terimleri anlama açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?				
1. Kültür	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
2.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
3. Irkçılık	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
4.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
5. Önyargı	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
6. Çokkültürlü Eğitim	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
7.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
8.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
9.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
10.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
11. Kültürlerarası	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
12.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
13.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
Çokkültürlülüğe Yönelik Beceri				
1. Kültürel geçmişi sizinkinden oldukça farklı olan çocuklara öğretme konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?				
<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi	

2.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
3.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
4.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
5. Mesleki eğitimi düşündüğünüzde kültürel önyargılı varsayımları tam olarak belirleme konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
6.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
7.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
8. Bir kültürün bileşen parçalarını analiz etmede kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
9.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
10. Çokkültürlü araştırmaları eleştirme becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
11.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
12.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
13.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
14.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
15.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
16. Büyük yaş grubu çocukların davranışsal ve eğitimsel ihtiyaçlarını doğru şekilde değerlendirme yeteneğinizi nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
17.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
18.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
19.	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi
20. Sosyoekonomik düzeyi çok düşük olan çocukların davranışsal ve eğitimsel ihtiyaçlarını doğru şekilde değerlendirme yeteneğinizi nasıl değerlendirirsiniz?	<input type="radio"/> Çok Sınırlı	<input type="radio"/> Sınırlı	<input type="radio"/> İyi	<input type="radio"/> Çok İyi

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

EK-G: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1878

16 Mart 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Şadiye CAN GÜL**'ün **Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü ve Ayrımcılık Karşıtı Farkındalığın Geliştirilmesi: Bir Model Önerisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Mayıs 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

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

Görevi	Sıra No	Paraf
M. D.	11.05.2017	
Şef	12.5.17	
Sb Md.	12.5.17	
Gen. Sek. Yrd.	15.5.2017	
Gen. Sek.	18.5.2017	

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK-Ğ: 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 bütününe 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.

...../...../.....

(İmza)

Şadiye CAN GÜL

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/08/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü ve Ayrımcılık Karşıtı Farkındalığın Geliştirilmesi: Bir Model Önerisi

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
18/08 /2023	161	213109	21/06 /2023	19	2152684634

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 Esaslarını 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: Şadiye Can Gül

Öğrenci No.: N11144047

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

EK-I: Dissertation Originality Report

18/08/2023

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

Thesis Title: Developing Multicultural and Anti-Bias Awareness in Pre-Service Teachers: A Model Proposal

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
18/08 /2023	161	213109	21/06 /2023	19	2152684634

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: Şadiye CAN GÜL

Student No.: N11144047

Department: Primary Education

Program: Preschool Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu)

EK-İ: 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 İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

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

..... / /

(imza)

Şadiye CAN GÜL

"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 tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette 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 tez 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.

