



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARI VE
MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aybüke DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARI VE
MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION ON PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND LEVEL OF
PROFESSIONAL PREPARATION FOR MULTICULTURAL EDUCATION

Aybüke DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aybüke DURMUŞ'un hazırladığı "Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Esed YAĞCI	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışma, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla, araştırma problemleri doğrultusunda karma araştırma yöntemi ve kısmi karma sıralı ve eşit statülü desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırma deseni, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma Ankara ilindeki bir vakıf üniversitesinin 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına devam eden 1-2-3-4. Sınıf öğretmen adaylarının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, Ayaz'ın (2016) "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği"nden elde edilen nicel veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılmamasından dolayı gruplar arası karşılaştırmalarda Bonferoni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler belirli tema ve kodlar altında betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik algılarının ve mesleki yeterlik düzeylerini geliştirmedeki katkıları ve sağlanan olanaklar hakkında iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile ortaya konulan sonuçların, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara ve alandaki paydaşlara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: çok kültürlü eğitim, hizmet öncesi öğretmen adayları, hizmet öncesi çok kültürlü öğretmen eğitimi, karma araştırma yöntemi.

Abstract

This study was conducted in order to examine the multicultural education perceptions and professional preparation levels of pre-service teacher candidates and was carried out with mixed research method and partial mixed sequential and equal status pattern in line with the research problems. This research was held with the voluntary participation of the pre-service teachers who are in undergraduate degree of the teacher training programs, English Language Teaching, Primary Education, Elementary Mathematics Education, Early Childhood Education, Guidance and Psychological Counseling in 2021-2022 Spring Semester in Faculty of Education at a private university in Ankara. In the quantitative dimension of the research, the data collected by "Multiculturalism Perception Scale" (Ayaz, 2016) were analyzed using SPSS 2021. Kruskal-Wallis H test with Bonferon Decency correction and Mann-Whitney U test were used for comparisons between groups due to the fact that the data were not normally distributed. 0.05 was used as the significance level in this analysis. In the qualitative dimension of the research, the data obtained through the semi-structured individual interview form developed by the researcher and her thesis advisor were analyzed by descriptive analysis under certain themes and codes. Findings of the study shows that there is a need for improvement teacher training curriculum for pre-service teacher candidates' perceptions of multicultural education and the level of professional preparation. It is expected that the conclusions revealed in this study will contribute to the future studies on multicultural education in the teacher training curriculum in Turkey and to the stakeholders in the field.

Keywords: multicultural education, pre-service teachers, multicultural pre-service teacher education, mixed methods research.

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik ve manevi olarak bana destek olan, değerli fikirleri, tecrübesi ve rehberliği ile bana araştırma ufku kazandıran, çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyip sabır ve titizlikle bana yol gösteren, öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, bilgi ve tecrübelerden yararlandığım saygı değer hocalarım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Prof. Dr. Seval FER, Prof. Dr. Nilgün SEÇKEN, Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ ve Dr. Zafer CEPNİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Akademik kimlik ve duruşları, tecrübeleri ve fikirleri ile gerek akademik gerekse yaşam boyu öğrenme yolculuğumda bana destek olan ve rehberlik eden sayın hocalarım Prof. Dr. Mahir KALFA, Prof. Dr. Vesile ALKAN, Prof. Dr. Necla KÖKSAL, Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN, Dr. Öğr. Üyesi Özlem ERDEN BAŞARAN ve Dr. Öğr. Üyesi Seher İŞÇAN'a teşekkürü borç bilirim.

Bu süreçte dostlukları ve destekleri ile hep yanımda olan, bana güç veren değerli dostlarım Buse ÇİNİ, Meltem AYDOĞDU ve Dilan TANRIVERDİ'ye teşekkür ederim.

Varlıklarıyla hayatımı değerli ve anlamlı kılan, hayatımın her anında bana destek olan ve hep yanımda olduklarını hissettiren canım ailem; annem Ergül DURMUŞ, babam Recep DURMUŞ, kardeşim Ayberk DURMUŞ ve ailemizin minik üyesi Ares... Sizlerin desteği, sevgisi, sabrı ve güveni olmadan şu anki Aybüke olmam ve başarı basamaklarını çıkmam mümkün olmazdı. Emeğiniz, sevginiz, güveniniz ve koşulsuz desteğiniz için minnettarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Çok Kültürlülük.....	10
Çok Kültürlü Eğitim.....	11
Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları.....	14
Çok Kültürlü Eğitim ve Eğitim Programları.....	15
Çok Kültürlü Eğitim ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (Öğretmen Yetiştirme)	19
İlgili Araştırmalar.....	20
Bölüm 3 Yöntem.....	26
Araştırmanın Türü.....	26
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	28
Veri Toplama Süreci.....	32

Veri Toplama Araçları	33
Verilerin Analizi	36
Geçerlik ve Güvenirlik	50
Araştırmacının Rolü	50
Bölüm 4 Bulgular	52
Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular	52
Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Mesleki Hazırlık Düzeylerine Yönelik Bulgular	77
Bölüm 5 Sonuçlar	105
Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algılarına Yönelik Sonuçlar	105
Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Mesleki Hazırlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar	109
Bölüm 6	116
Tartışma, Yorumlar ve Öneriler	116
Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	116
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler	122
Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	123
Kaynaklar	124
EK-A: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	xiii
HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ	xiii
EK-B: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Gönüllü Katılım Formu	xiii
HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	xvii
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	xix

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİ GÖRÜŞME FORMU.....	xiii
EK-Ç: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Gönüllü Katılım Formu	xx
HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİ GÖRÜŞME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	xx
EK-D: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Kullanım İzni	xxii
EK-E: Etik Komisyon İzni.....	xxiii
EK-F: Etik Beyanı	xxiv
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	xxv
EK-H: Thesis Originality Report.....	xxvi
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	xxvii

Tablolar Dizini

Tablo 1 Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitim Program Türüne Göre Dağılımı	28
Tablo 2 Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	29
Tablo 3 Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	30
Tablo 4 Nitel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler.....	30
Tablo 5 Örnek veri toplama aracı: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği.....	34
Tablo 6 Taslak Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler.....	35
Tablo 7 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Genel Normallik Testi	36
Tablo 8 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri.....	37
Tablo 9 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Program Türlerine Göre Normallik Testleri	38
Tablo 10 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Program Türlerine Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri.....	41
Tablo 11 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testleri	41
Tablo 12 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Sınıf Düzeylerine Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri.....	44
Tablo 13 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cinsiyetlere Göre Normallik Testleri	45
Tablo 14 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cinsiyetlere Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri.....	46
Tablo 15 Araştırmanın Nitel Boyutundaki Verilerin Analiz Aşamaları ve İşlemler	47
Tablo 16 Veri Analizi Örneği.....	49
Tablo 17 Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanları	52
Tablo 18 Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı	53
Tablo 19 Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	54
Tablo 20 Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	55
Tablo 21 1. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adayları Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı	55
Tablo 22 2. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı	56

Tablo 23 3. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı	57
Tablo 24 4. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 25 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	58
Tablo 26 İngiliz Dili Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	59
Tablo 27 İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	60
Tablo 28 Sınıf Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	61
Tablo 29 Okul Öncesi Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	62
Tablo 30 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 1. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	62
Tablo 31 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 2. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	63
Tablo 32 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 3. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	64
Tablo 33 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 4. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	64
Tablo 34 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 5. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	65
Tablo 35 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 6. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	65
Tablo 36 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 7. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	66
Tablo 37 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 8. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	66
Tablo 38 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 9. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	67
Tablo 39 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 10. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	68
Tablo 40 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 11. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	68
Tablo 41 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 12. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	69
Tablo 42 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 13. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	69
Tablo 43 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 14. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	70
Tablo 44 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 15. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	70
Tablo 45 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 16. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	71
Tablo 46 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 17. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	71
Tablo 47 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 18. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	72
Tablo 48 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 19. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	73
Tablo 49 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 20. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	73
Tablo 50 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 21. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	74
Tablo 51 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 22. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	74
Tablo 52 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 23. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı	75

Tablo 53 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 24. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı.....	75
Tablo 54 Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 25. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı.....	76
Tablo 55 Öğretmen Eğitimi Programında Yer Alan Derslerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Mesleki Hazırlık Düzeyini Geliştirmedeki Katkılarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri	84
Tablo 56 Çok Kültürlü Eğitime Duyarlı Ders Tasarımına İlişkin Yeterliğe Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri	93

Şekiller Dizini

Şekil 1 Banks'e (2004) göre çok kültürlü eğitimin boyutları	15
Şekil 2 Sosyal Bir Sistem Olarak Okul (Banks, 1981, s.22; akt. Banks & Banks, 2010, s.24).	16
Şekil 3 Öğretmen Eğitimi Programının Başlıca Unsurları (Atwater, 1996, s.2).....	18
Şekil 4 Çok kültürlü eğitim tanımlarına ilişkin bulgular	78
Şekil 5 Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkı ve olanaklara ilişkin görüşleri	80
Şekil 6 Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu hakkındaki görüşleri.....	88
Şekil 7 Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlama konusundaki görüşleri	92
Şekil 8 Çok Kültürlü Eğitime Duyarlı Ders Tasarımına İlişkin Yeterliğe Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri	100

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BGF: Bireysel Görüşme Formu

ÇAÖ: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği

İDE: İngiliz Dili Eğitimi

İME: İlköğretim Matematik Eğitimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÇTÖ: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği

OÖE: Okul Öncesi Eğitimi

RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

SE: Sınıf Eğitimi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, tanımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Gelişen teknoloji, ekonomik, sosyal ve politik faktörler nedeniyle dünya hızla ilerlemektedir. Bu hızlı ilerlemenin bir sonucu olarak, küreselleşme, milliyetçilik, milli kültür kültürlerarası yakınlaşma, çok kültürlülük, çok dillilik ve uluslararası uyum gibi kavramlar çok sık gündeme gelmeye başlamıştır (Parekh, 1997; Santrock, 2001; Taylor & Gutmann, 2010; akt. Gecgel & Asci, 2020). 21. yüzyılda küreselleşme ve gelişmiş ülkelere göçün bir sonucu olarak sınırların ortadan kalkmasıyla birlikte, ulus devletlerin üniter doğası özünde sarsılmış ve bu da birçoğunun çok kültürlü devletlere dönüşmesine yol açmıştır. 1969'da Amerika'da yaşanan Amerikan Sivil Haklar Hareketi (American Civil Rights Movement) buna bir örnek olarak gösterilebilir. Bu hareketin gerçekleşmesinin ardından dünyada bir değişim başlamıştır. Dünya sadece Afrika kökenlilerin Amerikalıların baskıcı ve ayrımcı beyaz Amerikan toplumundan kurtuluşunu görmeye kalmamış, aynı zamanda toplum üyelerinin sosyal ve ekonomik geçmişi, etnik kökenleri, kültürü, cinsiyeti ve hatta yaşı büyük ölçüde farklı olan bireylere hoşgörülü olmalarının veya onlara bir dereceye kadar hoşgörü geliştirmelerinin ne denli önemli olduğunu da görmüştür (Aydın, 2012).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetine, sosyal statüsüne, etnik, ırksal veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin öğrenmek için okulda eşit fırsatlara sahip olması düşüncesine dayanmaktadır. Bu toplumsal dönüşümler, bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak tanımlanan çok kültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmalarda da gözlenmiştir (Banks & Banks, 2010; Banks, 2014). Bu reformun etkileri öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir yönü haline gelmiştir, çünkü bugün öğrenciler arasında ırk, etnik köken, kültür ve dil açısından farklılıklar her zamankinden daha fazladır (Milner ve ark., 2003). Çok kültürlülük ve çok kültürlü

eğitim, tüm dünyadaki okullarda iki önemli olgudur ve artan çeşitlilikle eğitimciler, çok kültürlü sınıflarda öğretme ve öğrenmeye yeni yaklaşımlar gerektiren bazı zorluklarla karşılaşmaktadır (Akcaoğlu & Arsal, 2017, s.224). Bu nedenle çok kültürlü eğitim, günlük uygulamalardaki çok kültürlü eğitime yönelik öğretme ve öğrenmede bilinçli ve becerikli ğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Barry & Lechner, 1995; Walker ve ark., 2004). Bu amacın gerçekleşmesi ise ancak ğretmen yetiştirme programlarına eklenen dersler ve ğretmen adaylarının çok kültürlü sorunlarla karşılaşmaları için fırsatlar yaratılması ile mümkündür (Premier & Miller, 2010).

Öğretmen eğitimi süresince elde edilen bilgi ve anlayışların hizmet öncesi ğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını belirlemede çok önemli olduğu düşünülmektedir (Ayaz, 2016, s.464). Banks (2014) göre, ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda çeşitlilik ve ğretim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Banks (2014) ayrıca, ğretmen adaylarının çeşitlilik ve kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlar hakkındaki bilgi ve uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının ğrenci çeşitliliğine karşı olumsuz tutumları varsa, çok kültürlü bir programı uygulamak istemeyebilirler. Bu nedenle, ğretmen adaylarının çeşitliliğe yönelik tutumları çok kültürlü eğitim için çok önemlidir (Banks, 2014).

Bu nedenle, bir devletin çeşitli kurumları aracılığıyla eğitim politikalarını nasıl oluşturduğu, büyük ölçüde yerel bilgiye, sosyal mirasa, toplumsal deneyime ve işgücü, ekonomik büyüme ve ticarileştirme gibi çeşitli ekonomik faktörlere bağlı olduğu kadar uluslararası bir kitleye maruz kalmaya da bağlı olduğunu da söylemek mümkündür (Grant, 1997). Çok kültürlü toplumlar söz konusu olduğunda, kişi ancak kendi etnik grubuyla olan ilişkileri yoluyla kurulan kalıtsal sınırlara duyulan saygı korunduğu sürece başarılı eğitim programları elde edilebilir. Bu nedenle, Türkiye'nin çok kültürlü toplumuna gelişmek ve ilerlemek için ihtiyaç duyduğu eğitim kalitesini sağlamak için ulusal eğitim anlayışının ötesine geçmesi gerekmektedir (Kang, 2010; akt. Aydın, 2012).

Bununla beraber, günümüzde Türkiye'deki mülteci ğrenci nüfusu artmakta ve okullarda Irak ve Suriye'den çok sayıda ğrenci bulunmaktadır (Arsal, 2019). Milli Eğitim

Bakanlığı, 2017 yılında hem ilkökul hem de liselerde uygulanan programın tamamını revize etmiştir (MEB, 2017). Yükseköğretime bakıldığında ise Yükseköğretim Kurulu tarafından tasarlanan 2007 öğretmen eğitimi programları çok kültürlü eğitim derslerini içermemektedir (YÖK, 2007; akt. Arsal, 2019). 2018 programında ise, yine tamamıyla çok kültürlü eğitime dayalı bir ders olmasa da bu içeriğe sahip derslerle karşılaşmak mümkündür (YÖK, 2018). Örneğin, İngilizce Öğretmenliği lisans programına bakıldığında, tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında ortak olan “Kültür ve Dil” ve “Karakter ve Değer Eğitimi” derslerinde çok kültürlülük kavramı görülmektedir (s.17, s.21). Almanca Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde ise “Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme” dersinde de (s.24) çok kültürlülük kavramına değinildiği görülmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip öğretmen adayları yetiştirmek için gerekli bilgi, beceri ve duyarlılığı kazanmaları gerekmektedir. Bu nedenle de çok kültürlü eğitime dayanan ve kültürel çeşitlilik üzerine birçok amaç ve hedefi içeren yeni okul programları oluşturulmalıdır. Bu bağlamda eğitimcilerin öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim becerilerini ve inançlarını geliştirmek için kültürel olarak duyarlı öğretim yaklaşımları tasarımları gerekmektedir (Arsal, 2019).

Hızla küreselleşen dünyada, ülkeler arasındaki sınırlar belirsizleşmekte ve çeşitli kültürlerden insanlar artan iletişim olanaklarıyla etkileşime girmektedirler. Her alanda olduğu gibi eğitimde de küreselleşmenin etkileri hissedilmektedir. Günümüzde öğrenciler ve öğretmenler kendi ülkeleriyle sınırlı değil, tüm dünyadaki eğitim faaliyetlerine katılabilmektedirler. Bu, eğitimcilerin, din, dil ve ırk ayrımcılığı olmaksızın eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olarak tanımlanan çok kültürlü eğitim kavramı hakkında olumlu tutumlara sahip olmalarını gerektirmektedir (Karacabey ve ark., 2019). Bu nedenle, çok kültürlülüğü anlamak ve uygulamak, yalnızca kültüre verilen önem değil, aynı zamanda göç ve diğer nedenlerden dolayı hem farklı toplumlara hem de değişen toplumlara katkısı açısından da önem taşımaktadır. Bu süreçte çok kültürlü eğitim, bireylere kültürel farklılıkların yol açtığı sosyal engelleri aşmalarını öğretmede kilit bir kavram olarak hareket etmektedir (Akcaoğlu & Arsal, 2017, s.224).

Aynı zamanda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürel gruplardan bireylere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, ayrımcı tutumları azaltmalarına ve gruplar arasındaki hoşgörü düzeyini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece, çok kültürlü eğitim öğrencilere hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri tanımak için fırsat ve deneyimler sunmaktadır (Köşker & Erdoğan, 2020).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının etnik ve kültürel eğitime sahip öğrencilere karşı çok kültürlü pedagojik bilgi, beceri ve olumlu tutumlara sahip olmaları giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenler, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Arsal, 2019).

Özetle; bu araştırmanın amacı olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik algılarının ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesinin araştırmanın problemlerine cevap arayacağı, eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı ve son olarak ulusal alan yazında Yükseköğretim Ulusal Tez Kataloğu incelendiğinde, bu konuda yazılmış sınırlı sayıda yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılması nedeniyle ulusal alan yazına ve gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hızla küreselleşen dünyada, ülkeler arasındaki sınırlar belirsizleşmekte ve çeşitli kültürlerden insanlar artan iletişim olanaklarıyla etkileşime girmektedirler (Karacabey ve ark., 2019). Tarih boyunca biriken gelişmelerle bağlantılı yaşanan coğrafi, sosyolojik ve ekonomik unsurların etkileşimi sonucunda çeşitli özellikleri içeren çok kültürlü yapılar ortaya çıkmıştır (Tonbuloglu ve ark., s. 2). Her alanda olduğu gibi eğitimde de küreselleşmenin etkileri hissedilmektedir. Günümüzde öğrenciler ve öğretmenler kendi ülkeleriyle sınırlı değil, tüm dünyadaki eğitim faaliyetlerine katılabilmektedirler. Bu, eğitimcilerin, din, dil ve ırk ayrımcılığı olmaksızın eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olarak tanımlanan çok kültürlü eğitim kavramı hakkında olumlu tutumlara sahip olmalarını gerektirmektedir (Karacabey ve ark., 2019). Bu nedenle, çok kültürlülüğü anlamak ve

uygulamak, yalnızca kültüre verilen önem değil, aynı zamanda göç ve diğer nedenlerden dolayı hem farklı toplumlara hem de değişen toplumlara katkısı açısından da önem taşımaktadır. Bu süreçte çok kültürlü eğitim, bireylere kültürel farklılıkların yol açtığı sosyal engelleri aşmalarını öğretmede kilit bir kavram olarak hareket etmektedir (Akcaoğlu & Arsal, 2017, s.224).

Aynı zamanda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürel gruplardan bireylere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, ayrımcı tutumları azaltmalarına ve gruplar arasındaki hoşgörü düzeyini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece, çok kültürlü eğitim öğrencilere hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri tanımak için fırsat ve deneyimler sunmaktadır (Köşker & Erdoğan, 2020).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının etnik ve kültürel eğitime sahip öğrencilere karşı çok kültürlü pedagojik bilgi, beceri ve olumlu tutumlara sahip olmaları giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenler, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Arsal, 2019). Gorski (1997) öğretmen eğitiminde tüm öğrencilerin kendi hikayeleri ve farkındalık düzeyleriyle okula gelmelerinin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (akt. Arslan, 2013, s.31). Çok kültürlü bir sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin değerlerine neden saygı duymaları gerektiğini anlamaları ve öğrenmeleri gerekmektedir (Arslan, 2013).

Öğretmen adaylarının mümkün olduğunca farklı kültürler hakkında etkin bir şekilde eğitilmesi için öğretmenlerin uzmanlıklarına, anlayışlarına, bakış açılarına ve inançlarına göre çalışmaları beklenmektedir (Arslan, 2013). Sleeter (2000), çok kültürlü öğrencilerin yaşamda önemli hedeflere ulaşabilmeleri için öğretmenlerin hem akademik hem de dünyevi olarak eğitilmeleri gerektiğine inanması ile öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitimin önem ve gerekliliğine dikkat çekmektedir. Çünkü böylece öğrenciler kendi çeşitliliklerinin farkına varma ve çeşitliliklerini kendilerini ve etrafındakileri güçlendirmek için kullanma fırsatına sahip olacaklardır (Sleeter, 2000; akt. Arslan, 2013, s.31).

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri üzerine yürütülecek bu çalışmanın iki açıdan önemi bulunmaktadır. İlk olarak, algıya yönelik bulgular, öğrencileri kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirmeye yardımcı olmak için öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilecek öğrenme yaşantıları hakkında yol gösterici olacaktır.

Mesleki hazırlık düzeylerine dair bulguların ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime dair farkındalık ve yetkinlik sahibi olmaya nasıl hazırlayacakları konusunda yol göstereceği için, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri üzerine yürütülecek bu çalışmadan elde edilen bulguların ilgili program geliştirme alanına ve özellikle çok kültürlü eğitimin eğitim programlarına dahil edilmesi konularında çalışacak araştırmacılara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara referans oluşturacağı, alan yazına niceliksel ve niteliksel olarak katkı sağlayarak bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırma problemine ilişkin aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik;
 - a) algı düzeyleri nedir?
 - b) algıları devam ettikleri öğretmen eğitimi programının türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) algıları devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) algıları aynı sınıf düzeyinin farklı programları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) algıları aynı programın farklı sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Hizmet öncesi öğretmen adayları(nın),

a) çok kültürlü eğitimi nasıl tanımlamaktadırlar?

b) devam ettikleri öğretmen eğitimi programının mesleki yeterlik düzeylerini geliştirmedeki katkıları ve sağlanan olanaklar hakkındaki görüşleri nelerdir?

c) çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı oluşturma konusunda kendi mesleki yeterliliklerini nasıl değerlendirmektedirler?

d) çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri bilgilerin ve yaptıkları açıklamaların kendi bilgi ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1.2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitimlerine devam eden hizmet öncesi öğretmen adayları ile,

2.Ankara'daki bir vakıf üniversitesi ile,

3.Bu üniversitenin Eğitim Fakültesi'ndeki İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına kayıtlı öğrenciler ile,

4.Bu programların 1-2-3-4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler ile,

5.Uyuğu Türk, anadili Türkçe olan öğrenciler ile,

6.Araştırmada elde edilen verilere yönelik bulgular kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Aşağıda bu çalışma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar yer verilmiştir.

Çok kültürlülük: “Çok kültürlülük, çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnik, ırksal ve kültürel çeşitliliğinin, personel, normlar ve değerler, program ve öğrenci topluluğu dahil olmak üzere eğitim kurumlarının tüm kurumsallaşmış yapılarına yansıtılması gerektiğini varsayan felsefi bir konum ve harekettir” (Banks & Banks, 2010, s.447).

Çok kültürlü eğitim: Çok kültürlü eğitim, temel amacı çeşitli ırksal, etnik, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmak olan bir çalışma alanı ve ortaya çıkan bir disiplindir (Banks & Banks, 2004, s.6).

Hizmet öncesi öğretmen: Eğitim sisteminde öğretmenlik yapmak amacıyla diploma almak için bir öğretmen yetiştirme programına devam eden kişidir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi: Öğretmen adaylarına herhangi bir alanda öğretmenlik yapmadan önce verilen eğitimidir.

Çok kültürlü eğitime yönelik algı: Çok kültürlü eğitime yönelik farkındalığı, çok kültürlü eğitimin birey tarafından nasıl görüldüğü, yorumlandığı ve değerlendirildiğini açıklar.

Çok kültürlü eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeyi: Çok kültürlü eğitime başlamadan önce öğretmen adaylarının sahip olması gereken özelliklerdir.

Çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyi: Çok kültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulama açısından öğretmenin yeterlik durumunu açıklar.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve araştırma konusuna ilişkin alan yazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerini konu edindiğinden ilk olarak çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili alan yazın ele alınmıştır. Ardından çok kültürlü eğitimin eğitim programları ile ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi (öğretmen yetiştirme) ile ilişkisine yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak, ulusal ve uluslararası alan yazında bu araştırmanın konusu olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri ile ilgili olabilecek araştırmalar sunulmuştur.

Çok Kültürlülük

Banks ve Banks (2010) çok kültürlülük kavramını “Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnik, ırksal ve kültürel çeşitliliğinin, personel, normlar ve değerler, eğitim programı ve öğrenci topluluğu da dahil olmak üzere eğitim kurumlarının kurumsallaşmış tüm yapılarına yansıtılması gerektiğini varsayan felsefi bir konum ve hareket” olarak tanımlamıştır (s.447).

Günümüzde birçok sosyal bilimci, kültürü öncelikle insan toplumlarının sembolik, ideal ve maddi olmayan yönlerinden oluşan bir kavram olarak görmektedir. Ancak Kuper’a (1999) göre, bir kültürün özü; bunların aksine, toplumun üyelerinin bunları nasıl yorumladığı, kullandığı ve algıladığıdır (akt. Banks & Banks, 2010). Modern toplumlarda bir insanı diğerinden ayıran insan toplumlarının maddi nesnelere ve diğer somut yönleri değil; değerler, semboller, yorumlar ve bakış açılarıdır. Bir kültürdeki insanlar genellikle sembollerin, eserlerin ve davranışların anlamlarını aynı veya benzer şekilde yorumlamaktadırlar (Kuper, 1999; akt. Banks & Banks, 2010). Bir toplumun yapısında özellikle çeşitlilik olmasa bile, o toplumun çocukları okul aracılığıyla çok kültürlülüğe maruz kalmalıdır. Böylece daha çeşitli toplumların bir parçası olma ve küresel vatandaş olma becerisine sahip olabilirler. Farklı kültürler, yaşam

tarzları, etnik kökenler ve diğer tüm çeşitlilik biçimleri hakkında bilgi edinmek, öğrencilere dünyaya daha önce sahip olduklarından daha kapsamlı bir bakış açısı ve diğer kişileri gözlemlemek için daha uygun bir merceğe sağlamaktadır (Terry & Irving, 2010). Bu bağlamda, bu felsefi kavram, sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve dilden bağımsız olarak tüm çocukların eğitim için eşit fırsata sahip olması hedefiyle çok kültürlü eğitim fikrinin temelini oluşturmuştur (Banks & Banks, 2010).

Çok Kültürlü Eğitim

Alan yazın incelendiğinde, çok kültürlü eğitimin alanın önde gelen isimleri ve araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Banks ve Banks (2010) çok kültürlü eğitimi “temel amacı hem kız hem erkek öğrencilerin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ve çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültür gruplarının bir parçası olan öğrencilerin okulda akademik başarı sağlama konusunda eşit şansa sahip olabilmeleri için eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir fikir, bir eğitimsel reform hareketi ve bir süreç” olarak tanımlamaktadır (s.1). Bir diğer deyiş ile, çok kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin — cinsiyetleri, sosyal sınıfları ve etnik, ırksal veya kültürel özellikleri fark etmeksizin — okulda öğrenme fırsatına eşit olması gerektiği fikrini içermektedir. Gay'e (1994) göre, “çok kültürlü eğitim, bireylerin etnik ve kültürel farklılıklarını ifade etmelerine olanak sağlayan ve öğrencileri başarıya ulaştırmak için eşit akademik fırsatlar sunmayı amaçlayan ve eğitim materyallerini ve organizasyon yapılarını kapsayan bir eğitim politikasıdır” (s.6). Çok kültürlü eğitim, aynı zamanda öğrencilerin empati yeteneği, başkalarına saygı ve hoşgörü gösterme gibi olumlu davranış özellikleri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Sinagatullin, 2003).

Bununla beraber çok kültürlü eğitim, basmakalıp etnik yargılardan ve ayrımcılıklardan uzak bireyler yetiştirmeye çalışan, toplumun kültürel zenginliğini destekleyen ve aynı zamanda ona değer veren bir eğitim biçimi olarak vurgulanmıştır (Alanay & Aydın, 2016). Ayrıca çok kültürlü eğitimin öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki rolü ve konumu konusunda köklü

değişimler gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış bir eğitim reformu olduğu da Aydın (2013) tarafından dile getirilmiştir. Her toplumun kültürel sorunlarının farklı ve çeşitli olmasından dolayı, çok kültürlülükle ilgili farklı tanım ve açıklamalar olsa da “çok kültürlü eğitim, insanları farklılıklarından dolayı farklı kılmaktan ziyade, onları kabul eden ve aslında içsel bir zenginlik kaynağı olarak gören, düşünen, merak uyandıran ve kendi kültürlerini eleştirebilen bireyler yaratacak bir sistem” olarak açıklanabilir (Alanay & Aydın, 2016, s.170).

Gorski (2006), çok kültürlü eğitim hakkındaki ilkesini tanımlamak amacıyla, Nieto (2000), Sleeter (1996), Grant ve Sleeter (1998) ve Banks (2004) dahil olmak üzere, alanın öncü seslerinin birçoğunun ürettiği kavramsallaştırmaları gözden geçirmiştir. Bu bilim insanlarının her biri çok kültürlü eğitimi benzersiz bir şekilde çerçeveleyorsa da beş temel ilke üzerinde hemfikir oldukları görülmüştür:

“(1) Çok kültürlü eğitim, geçmişte ve günümüzde yetersiz hizmet gören öğrenciler için sosyal adaleti sağlamaya çalışan siyasi bir hareket ve süreçtir.

(2) Çok kültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarının çok kültürlü eğitim felsefeleriyle tutarlı olmasına rağmen, sosyal adaletin kurumsal bir durum ve bu nedenle yalnızca kapsamlı okul reformu yoluyla güvence altına alınabileceğini kabul eder.

(3) Çok kültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun ancak güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir analiziyle sağlanabileceğini savunmaktadır.

(4) Çok kültürlü eğitimin temel amacı — bu eleştirel analizin amacı - eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasıdır.

(5) Çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi bir eğitimidir”. (Gorski, 2006, s.164-165)

Çok kültürlü eğitimi aynı zamanda okulları ve diğer eğitim kurumlarını değiştirmeye çalışan bir reform hareketi olarak gören Banks ve Banks'e (2010) göre çok kültürlü eğitimde tüm sosyal sınıflar, cinsiyet, ırk, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin eşit öğrenme fırsatına sahip olması amaçlanmaktadır (Banks, 2014; Banks & Banks, 2010).

Ramsey (1987), çok kültürlü eğitimin belirlenmiş bir program değil, öğretimin her aşaması ve yönüyle ilgili tüm kararlara yansıyan bir bakış açısı olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden çok kültürlü eğitimin, öğretmenlerin öğrencilerine hangi sosyal bilgileri doğrudan ve dolaylı bir şekilde aktardıklarını netleştirmek için titiz seçimler yapacağı bir mercak olduğunu söylemek mümkündür (Ramsey,1987). Başka bir deyişle, eğitimcilerin, öğrencilere sundukları program tasarımı, materyal ve etkinliklerinin amaç ve değerlerinin bilincinde olmalı ve bunlardan sorumlu olması beklenmektedir. Eğitim sosyokültürel bir bağlamda gerçekleşir ve tüm program materyal ve uygulamaları belirli sosyal değerleri yansıtmaktadır (Lie, 2000, s.84). Parker (2019), çok kültürlü eğitimi “program, öğretim, değerlendirme, bilgi anlayışımızı geliştirme ve olumlu bir okul ortamının sürdürülmesi sürecine ilerici bir yaklaşım” olarak açıklamıştır (s.22). Bu noktada çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerine değer veren ve tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini gösteren bir programı deneyimlemelerine olanak tanımaktadır (Banks, 2014).

Bu bağlamda Banks (1993), çok kültürlü eğitimin etnik köken, ırksal grup, sosyal sınıf ve cinsiyet ayırt etmeden, benzer eğitim fırsatları sağlamak konusunda okul için gerekli düzenlemeleri yapmanın tüm öğrenciler için daha destekleyici bir eğitim ortamı sunduğunu ve bu nedenle de onlara yüksek kalitede eğitim deneyimi sağlayacağını savunmaktadır.

Çok kültürlü eğitimin olumlu ve gerekli yönlerini vurgulayan çalışmaların yanı sıra konu ile ilgili birtakım önyargılar ve eleştiriler de dile getirilmiştir. Bu eleştiriler temel olarak çok kültürlü eğitime ilişkin yeterli bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. (Alanay & Aydın, 2016). Bununla beraber, çok kültürlü eğitimin, farklı gruplar arasındaki mesafeyi artırmaya ve ulus devletin birliğine ve toprak bütünlüğüne zarar vermeye yarayan kötü niyetli niyetler barındırdığına dair endişelerle ilgili olarak bir takım olumsuz bakış açıları dile getirilmiştir. Örneğin Bennett'e (1995) göre, kültürel farklılıkların aşırı vurgulanması, kültürel farklılıklara karşı olumsuz tepkilerin sergilendiği ve öğrencilerin kültürel deneyimleri nedeniyle küçümseme yaşadıkları durumlara yol açabilir. Örneğin, çok kültürlü eğitim, Afrika kökenli, Latinler, Uzak doğu Asyalılar, Doğu Asyalılar ve diğer azınlık gruplarınıninkileri ya da kadınlar için mevcut

eğitim programlarına basitçe eklenmiş bir bileşen olarak görülebilir (Glassman ve ark., 2004, s. 267; akt. Alanay & Aydın,2016, s.172).

Çok kültürlü eğitim, sınıf yapısı, program tasarımı ve öğretim uygulamaları da dahil olmak üzere bir okulun tüm yönlerini geliştirmeye odaklanması nedeniyle eğitim reformuna oldukça kapsamlı bir yaklaşım göstermektedir (Parker, 2019, s.27). Çok kültürlü eğitim, çoğulcu, demokratik bir toplumda etkin bir şekilde var olabilecek öğrencileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmanın bir parçası da eğitim programını öğrencilerin sınıfta bilgi oluşturmaya aktif olarak katılmak için gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde dönüştürmektir. Bu dönüşüm için, eğitimcilerin çok kültürlü eğitimin boyutlarına odaklanması gerekmektedir (Parker, 2019).

Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (2004) çok kültürlü eğitimin etkinliğini arttırmada öğretmen adayının kültürel yeterliliğe ulaşmak için beş boyuttan bahsetmektedir: (a) içerik entegrasyonu (content integration), (b) bilgi oluşturma süreci (Knowledge Construction Process), (c) önyargıyı azaltma (Prejudice Reduction), (d) eşitlik pedagojisi (Equity Pedagogy) ve (e) okul kültürünü ve sosyal yapısını güçlendirme (Empowering School Culture and Social Structure). İlk olarak *içerik entegrasyonu*, öğretmen adaylarının çeşitlilik konularını konu alanlarına veya disiplinlerine ne ölçüde entegre ettiklerini ele almaktadır. *Bilgi oluşturma süreci* ise öğrencilerin bilginin önyargılar ve perspektifler içinde nasıl inşa edildiğini anlamalarına yardımcı olmak için öğretmen adaylarına ihtiyaç duyulmasını gerektirir. *Önyargıyı azaltma*, öğretmen adaylarının farklı gruplara yönelik önyargıları azaltmak için kullandıkları dersleri ve etkinlikleri tanımlamaktadır. *Eşitlik pedagojisi* ise öğretmen adaylarını tüm öğrencilerin öğrenebilmelerini sağlamak için öğretilerini değiştirmeye teşvik etmektedir. Son olarak *okul kültürü ve sosyal yapıyı güçlendirme*, öğretmen adaylarının okulları ve toplumu eğitim eşitliği ve eşitliği sağlamak için dönüştürmeye yardım etmelerine katkıda bulunmalarını istemektedir (Banks, 2004).

Şekil 1

Banks'e (2004) göre çok kültürlü eğitimin boyutları



Çok Kültürlü Eğitim ve Eğitim Programları

Banks ve Banks (2010) okulu, çok kültürlü eğitimi başarılı bir şekilde uygulamak için tüm temel değişkenlerinin birbiriyle yakından ilişkili olduğu sosyal bir sistem olarak düşünmektedir (s.22). Bu şekilde düşünmek, çok kültürlü eğitimi uygulamak için toplam okul ortamını değiştiren bir değişim stratejisinin oluşturulması ve başlatılması gerektiğini göstermektedir. Banks'in (1981), reform yapılması gereken ana okul değişkenleri Şekil 2'de gösterilmektedir (akt. Banks & Banks, 2010).

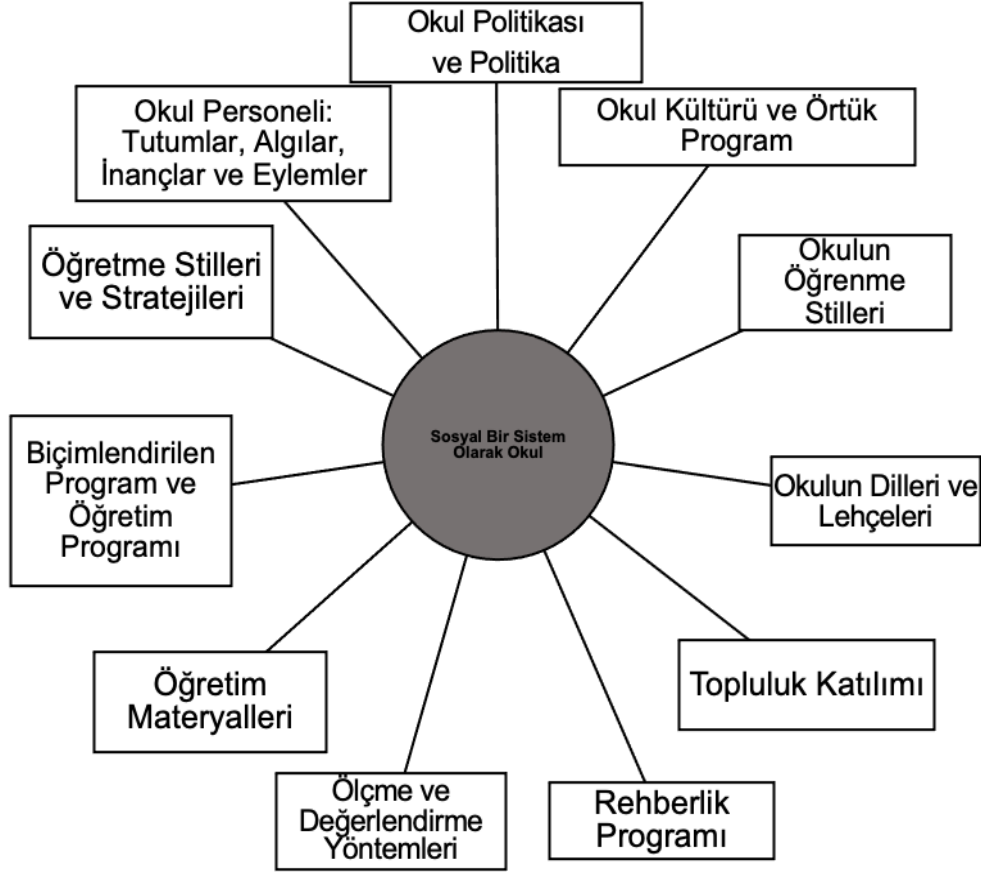
Banks ve Banks'e (2010) göre, reform için bu değişkenlerden herhangi birini (bu resmi bir eğitim programı ya da ders dışı bir materyal olabilir) değiştirmek gereklidir ancak yeterli değildir. Çünkü farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara karşı olumsuz tutumları olan öğretmenler

bu çok kültürlü ve duyarlı öğretim materyallerini zararlı bir şekilde kullanabilir ya da hiç kullanmayabilirler. Bu nedenle, çok kültürlü programları uygularken öğretmenlerin, okul personelinin ve diğer üyelerinin çeşitli grupların varlığı, demokratik tutumlar ve değerler hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmak büyük önem taşımaktadır (Banks & Banks, 2010).

Ayrıca bir okulda çok kültürlü eğitimin uygulanabilmesi için, güç ilişkileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sözel etkileşim, kültür, eğitim programı, ders dışı etkinlikler, azınlık dillerine yönelik tutumlar (Romaine, 2009; akt. Banks & Banks, 2010), sınav programı ve gruplama uygulamaları yeniden düzenlenmeli; okulun kurumsal normları, sosyal yapıları, değerleri ve hedefleri dönüştürülmeli ve yeniden yapılandırılmalıdır (Banks & Banks, 2010). Banks ve Banks (2010) bu duruma uygun olarak Amerika Birleşik Devletleri örneğini vermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullar, öğrenme ve öğretme stilleri, değerlendirme prosedürleri ve normlarında son derece bireyseldir. Birçok öğrenci, özellikle Afrika kökenli Amerikalılar, Latinler ve yerli Amerikalılar, grup odaklıdır (Irvine & York, 2001; Lee, 2006; akt. Banks & Banks, 2010). Bu şekilde son derece bireysel olan bir öğrenme ortamında, sorun yaşayan bu öğrencileri göz önünde bulundurarak, Banks ve Banks (2010), öğretmenlerin Slavin (2001) ve Cohen ve Lotan (2004) gibi araştırmacılar tarafından geliştirilen ve sahada test edilen işbirlikçi öğretim stratejilerini kullanarak bu öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırabileceğini önermektedir (akt. Banks & Banks, 2010).

Şekil 2

Sosyal Bir Sistem Olarak Okul (Banks, 1981, s.22; akt. Banks & Banks, 2010, s.24).



Bununla beraber, okulun örtük programına, örtük normlarına ve değerlerine de odaklanılmalıdır. Bir okulun hem resmi hem de örtük bir programı vardır. Resmi program, ders kitapları ve ders planları gibi okul ortamı için önem taşıyan faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörlerin çeşitli kültürel gruplara karşı olumlu tutumları teşvik eden ve bu gruplardan öğrencilerin akademik başarı elde etmelerine yardımcı olan bir okul kültürü oluşturmak için yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, hiçbir öğretmenin açıkça öğretmediği, ancak tüm öğrencilerin öğrendiği program olarak bilinen örtük program, genellikle resmi programdan daha önemlidir. Örtük program, öğrencilere, okulun onları insanlar, erkekler, kadınlar, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ve çeşitli dini, kültürel, ırksal ve etnik gruplardan öğrenciler olarak nasıl gördüğü de dahil olmak üzere bir dizi konu ve soruna yönelik tutumlarını ileten okul kültürünün önemli bir parçası olarak görülmektedir (Banks & Banks, 2010).

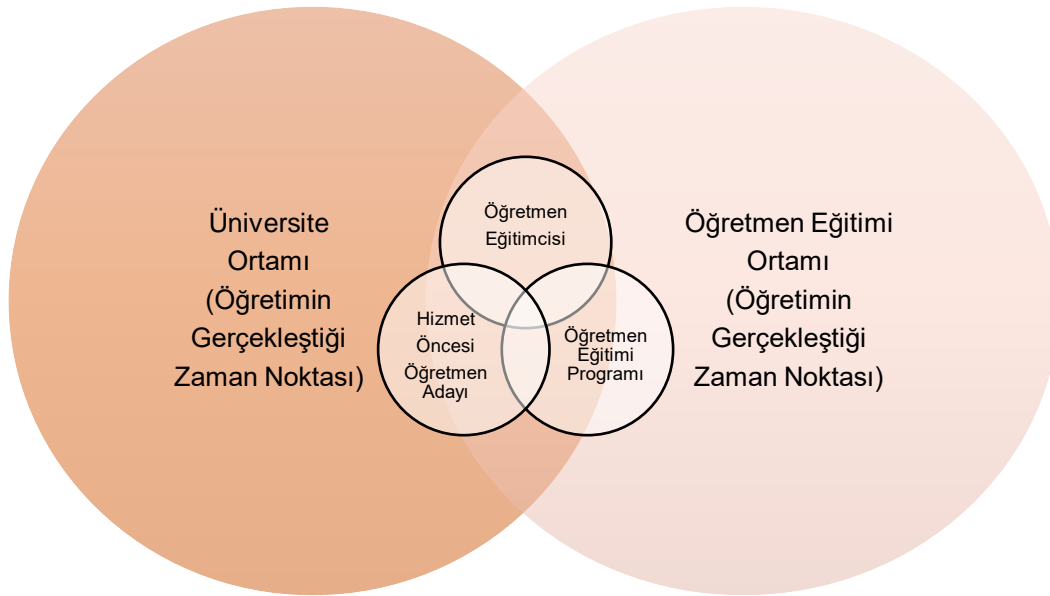
“Okul ortamının tümü, bir okul kültürü, okul politikası ve resmi program gibi bir dizi önemli değişken ve faktörlerden oluşan bir sistemdir” (Banks & Banks, 2010, s. 24). Bu faktörlerden herhangi biri tek kültürlü okul reformunun odak noktası olabilse de etkili birçok

kültürlü okul ortamı yaratmak ve bunu sürdürmek için bu faktörlerin her birinde değişiklikler yapılması gerekmektedir (Banks & Banks, 2010).

Lanier ve Little (1986), "*Handbook of Research on Teaching* (Öğretim Araştırmaları El Kitabı)"nda, öğretmen eğitiminin, "herhangi bir profesyonel eğitimci veya sosyal bilimci grubunun muhafaza edilmesini ifade eden bir kavram değil, çok disiplinli bir araştırma alanı olduğunu yazmıştır (s. 527; akt. Atwater, 1996, s.1). Şekil 3'te gösterildiği gibi, öğretmen eğitiminin temel unsurları öğretmen eğitimcisi, öğrenci, öğretmen eğitimi programı ve öğretmen eğitimi programlarının bulunduğu ortam (*milieu*) dır (Schwab, 1978; akt. Atwater, 1996). Bu ortam, Schwab (1978) tarafından tanımlandığı gibi, öğretimin gerçekleştiği zaman noktasıdır.

Şekil 3

Öğretmen Eğitimi Programının Başlıca Unsurları (Atwater, 1996, s.2)



Öğretmen eğitimcisi üniversitedeki öğretim elemanlarını, okul öğretmenlerini ve hatta bazen yüksek lisans öğrencilerini içermektedir. Öğretmen eğitimi programı ise, öğretmen adaylarının yaşadıklarını ve öğretmen adaylarının alan eğitimine dair faaliyetlerini ifade etmektedir. Konu içeriği ve öğretmen adaylarının deneyimleri, öğretmen eğitimi programını oluşturmaktadır (Atwater, 1996).

Tonbuloğlu ve ark. (2016), bunu destekler şekilde, tüm öğrencileri kapsayacak ve barış içinde şekilde yetiştirilmelerini sağlayacak bir eğitimin sağlanması amacıyla eğitim programlarının bu çok kültürlü ilkeleri gerçekte ne ölçüde taşıdıklarını veya bu ilkeleri ne ölçüde dahil ettiklerini analiz etmenin önemine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda çok kültürlü eğitim programları, deneyimlerin çeşitliliği ve bu deneyimlerle kurulan ilişkiler aracılığıyla, farklı yapılandırmacı öğrenme yollarını üstlenen öğrenciler için bilginin farklılaşmasını sağlamaktadır (Tonbuloğlu ve ark., 2013). Buna bir örnek olarak, Türkiye'de çok kültürlü eğitimin uygulamalarında Polat (2009), 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan eğitim programlarını incelerken, çok kültürlü eğitimin, öğrencilerin çok sayıda olumlu beceri ve tutum edinmesine neden olduğu tespit edilmiştir (Polat, 2009).

Çok Kültürlü Eğitim ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (Öğretmen Yetiştirme)

Baptiste ve ark. (1980) çok kültürlü öğretmen eğitimini “bireylerin kültürel açıdan farklı ve karmaşık insan karşılaşmalarında yaşadıkları sosyal, politik ve ekonomik gerçeklerin hazırlanması” olarak tanımlamıştır (akt. Atwater, 1996, s.9). Bu hazırlık, bireyin algılamasına, inanmasına, değerlendirmesine ve farklı kültürel ortamlarda hareket etmesine yönelik bilgi ve becerileri geliştirdiği bir mekanizma sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının, eylemlerini farklı sosyal bağlamlarda eleştirme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece okullaşma sürecinde eşitliğe katkıda bulunacaklardır (Atwater, 1996).

Üniversiteler ve diğer eğitim kurumları, bünyesinde bulunan öğretmen adaylarına disiplinler arasındaki sınırların ortaya kaldırıldığı dersleri deneyimleme olanağı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu kurumların genellikle öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu disiplinin

tarihsel, kültürel ve sosyal bilgilerini sağlayan disiplinlerden çok izole edildiği görülmektedir (Atwater, 1996). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çeşitlilikle ilgili kendi deneyimleri, çok kültürlü eğitime olan bağlılıklarını etkilemektedir (McCall, 1995). Bu ve benzeri durumlar gösteriyor ki, öğretmen adaylarının çeşitliliğin sunduğu fırsatları arttırmak ve zorluklarını ise olabildiğince aza indirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri gerekmektedir (Banks & Banks, 2010). Bu bilgi ve becerileri edinmek için ise çok kültürlü eğitim bilgisi gerekmektedir. Banks ve Banks (2010), Şekil 2'deki "Sosyal Bir Sistem Olarak Okul"un içerisindeki her bir ögenin çeşitliliğe karşı olumlu tutumları teşvik eden ve bu gruplardan öğrencilerin akademik başarı elde etmelerine yardımcı olan bir okul kültürü oluşturmak için yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu bağlamda, eğitim programının kuramsal temelleri ve felsefesinden başlayarak, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme de dahil olmak üzere değişime gidilmesi gerekmektedir. Böylece aynı ortamda farklı ırk, dil, din, etnik köken, vb. diğer sosyal gruplardan olan öğrenciler tam potansiyellerine ulaşabilirler. Bu değişimin, öğretmen yetiştirme sistemini de değiştireceği düşünülmektedir (Acar-Çiftçi, 2019, s.38).

İlgili Araştırmalar

Bu araştırma konusu ile ilgili alan yazın taramasında, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerine yönelik olarak Türkçe veri tabanları (TUBİTAK Sosyal Bilimler Ulusal Veri Tabanı, TEDMEM) için "çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, hizmet öncesi öğretmen adayları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi" anahtar kelimeleri; İngilizce veri tabanları (Education Resources Information Center (ERIC), Journal Storage (JSTOR), Google Scholar, Taylor & Francis Online, Research Gate, Scopus, Science Direct) için "multiculturalism, multicultural education, pre-service teachers, pre-service teacher education" anahtar kelimeleri ile araştırmalar incelenmiştir. Bu alan yazın taramasına 2010-2022 yılları arasında yayınlanan çalışmalar dahil edilmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeyi çok kültürlü eğitim açısından inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiğini belirtilmektedir (Arsal, 2019). Örneğin, Ersoy (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kültürler arası deneyimlerinde kültürel farklılıklar ve önyargılarla ilgili bazı sorunları olduğunu ve olumsuz tutumlarının olumlu olarak değiştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının kültürel olarak farklı öğrencilere öğretme becerilerini ve duyarlılıklarını önemli ölçüde geliştirmede gösteren çalışmalar vardır (Başarır ve ark., 2013; Ersoy, 2013). Örneğin, Başarır ve ark. (2013), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Arsal (2019) eleştirel çok kültürlü eğitimin uygulandığı bir öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışması sonucunda; analizler, eleştirel çok kültürlü eğitim programına maruz kalan öğretmen adaylarının, kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla çok kültürlü tutumlarında önemli ölçüde daha fazla ilerleme gösterdiğini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, eleştirel çok kültürlü eğitim içeriğinin öğretmen yetiştirme programına dahil edilmesinin, öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumlarını teşvik etmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Arsal, 2019).

Yılmaz (2016) nitel olarak tasarladığı bu çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri 12 öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak “çok kültürlü eğitimi toplumsal hoşgörünün temeli ve diğer kültürleri tanıma eğitimi” olarak tanımladıkları görülmektedir (Yılmaz, 2016, s.7). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin eğitim kazanımları ve öğretmen eğitimine yansımaları hakkındaki görüşlerine geldiğimizde, öğretmen

eğitiminin kalitesinin ve öğrencilerin akademik başarılarının çok kültürlü eğitim yoluyla daha da artacağını düşündükleri görülmektedir (Tablo 4, s.8). Ayrıca çalışmada öğretmen adayları, çok kültürlü eğitimin başkalarını marjinalleştirmeyen ve empati kurabilen öğrencilerin yetişmesine katkı sağlayacağını da düşünmektedirler.

Yılmaz (2016), öğretmen adaylarının çok kültürlülüğün özellikle tarafsız bir toplum oluşturmak için önemli olduğunun farkında olduklarını dile getirmektedir. Aynı zamanda eğitimin farklı kültürleri tanımak ve farklılıklar hakkında bilinç oluşturmak için en etkili yolu olduğunun ve saygı ve empati kavramlarının okul öğreniminde önemli bir rol oynadığının farkında olduklarını da ifade etmiştir. Bunların önemini kavramak ve toplumsal hayata yansıtmak için iyi yetişmiş ve bu niteliklerin farkında olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, öğretmen eğitiminin yeni bir model ve anlayışla inşa edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2016).

Bu bağlamda Yılmaz (2016), yükseköğretim kurumlarında farklı kültürlerden öğrencilere özel öğretim yöntemleri ve uygulama düzeyleri olan öğretmen eğitimi düzenlenmesinin; aynı zamanda programların, öğretmen adaylarının kendi kültürlerini ve farklı kültürlerini tanımalarını (eğer varsa) mevcut önyargılarının üstesinden gelmelerini sağlayacak dersler içermesinin de yararlı olacağını ifade etmektedir (s.11).

Demir ve Başarır (2013), Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, onların eğitim eşitliği ve mükemmelliği (Educational Equity and Excellence), çok kültürlü sosyal yeterlilik (Multicultural Social Competence), eğitim programı reformu (Curriculum Reform) gibi hedefleri olan çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu hedefler, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, anadilleri, aile gelirleri, kayıtlı oldukları program, annenin ve babanın eğitim durumu, yaşadıkları yerleşim yeri ve doğdukları bölge kategorileri ile incelenmiştir. Bu çalışmadan elde ettikleri verilere bakıldığında, hizmet öncesi öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinde kayıtlı oldukları programlar açısından önemli farklılıklar görülmüştür.

İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, en yüksek eğitim eşitliği ve mükemmelliği ile çok kültürlü sosyal yeterlilik puanına sahipken, en düşük puan Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilere aittir (s.14). En yüksek eğitim programı reformu puanı sırasıyla Sosyal Bilimler ve İngilizce Öğretmenliği okuyan öğrencilere aiten, en düşük eğitim programı reformu puanı sırasıyla Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere ait olduğu görülmektedir (Demir ve Başarır, 2013). Benzer bir sonuç Okojie – Boulder'ın (2010) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları ile çalıştıkları bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nitekim, Banks vd. (2001) çalışmalarında, akademik bilgi ve becerilerin yanında, çok kültürlülüğe karşı duyarlı olmanın da öğrencilerin akademik başarısı için kaçınılmaz olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi öğretmen adaylarının tüm programlarda çok kültürlü bir bakış açısına uygun eğitim almasının, tüm dallardaki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağını savunmaktadır (akt. Demir & Başarır, 2013).

Akcaoğlu ve Arsal (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek ve içeriğe dahil edilmesi boyutunun çok kültürlü eğitim öğretimi açısından etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada katılımcılara, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim dalında öğretmen yetiştirme programı kapsamında 2 saatlik sınıf yönetimi dersi verilmiştir. Bu araştırma kapsamındaki verilerin toplanma sürecinde, çok kültürlü eğitim alanındaki kitap, makale ve tezler incelendikten sonra 4 adet açık uçlu soru hazırlanmış ve katılımcılar ile yarı yapılandırılmış 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

“Lütfen kendi sözlerinizle, çok kültürlü eğitimin ne olduğunu düşündüğünüze dair bir tanım belirtin.

- Çok kültürlü eğitim tanımınızı nasıl oluşturduunuz?
- Okul ortamlarında çok kültürlülüğün nasıl desteklenmesi gerektiğine dair algınız nedir?

- Bugüne kadar almış olduğunuz derslerde çok kültürlü eğitimin yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sınıf yönetimi dersinde çok kültürlü eğitim faaliyetleri hakkında fikriniz nedir?" (Akcaoğlu & Arsal, 2017, s.226)

Akcaoğlu ve Arsal'ın (2017) yürüttüğü bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin tanımlanması, tanımının oluşturulması, çok kültürlü eğitimin yaygınlaştırılması, çok kültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarındaki yeri ve içeriğe dahil edilmesinin etkisi ile ilgili algıları, bu öğretmen adaylarının deneyimlerine ve eğitim geçmişlerine göre büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Çalışmada sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak çok kültürlü eğitim tanımlarını teorik bilgiye dayandırmadıklarını ortaya koymuştur. İlgili tablo ve frekanslar (Tablo 1, s.226) incelendiğinde katılımcıların çok kültürlü eğitim tanımlarının çoğunlukta "farklılık" kategorisinde($f(29)$); kültür, bölge, ırk, inanç, dil, cinsiyet, gelenekler alt kategorilerine odaklandığı ve diğer kategorilerden daha fazla bahsedildiği görülmektedir (s.226).

Bu araştırmanın başka bir bulgusu da öğretmen adaylarının çok kültürlülüğün okul ortamlarında nasıl desteklenmesine ilişkin algıları ve görüşlerine aittir. Katılımcıların ağırlıklı olarak çok kültürlü eğitimin teşvik edilmesinde paylaşım, dil ve sunum ile çeşitli etkinlikleri de dile getirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adayları çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda öğretmen, akademisyen ve öğrencileri bilinçlendirmenin önemini vurgulamışlardır. Öte yandan kültürel baskının olumsuz bir konu olarak ön plana çıktığı görülmektedir (Tablo 3, s.228).

Son olarak, bulgulara göre içeriği çok kültürlü eğitim uygulamalarına dahil edilen sınıf yönetimi dersinin çok kültürlü eğitime en fazla katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca katılımcılar toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda da sosyal psikoloji dersinin oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 4, s.229).

Bahsedilen ilgili araştırmalar incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilişkili kavramlara yönelik algılarının kayıtlı oldukları öğretim programına göre

değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca çok kültürlü eğitim içeriğinin öğretmen yetiştirme programına dahil edilmesinin, öğrencilerin çok kültürlü eğitime karşı tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalardan bir diğeri de öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almalarının gereğini ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik algılarının ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesinin araştırmanın problemlerine cevap arayacağı, eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı ve son olarak ulusal alan yazında Yükseköğretim Ulusal Tez Kataloğu incelendiğinde, bu konuda yazılmış sınırlı sayıda yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılması nedeniyle ulusal alan yazına ve gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

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

Araştırmanın Türü

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının amacı tamamlayıcılıktır. Tamamlayıcılık amacıyla yürütülen araştırmalarda bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçları kullanılır. Tamamlayıcı karma yöntemde, nitel ve nicel veriler hem çalışmaların olduğu durumları hem de olayı farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bir hale getirmek için kullanılır (Johnson ve ark., 2007, s.115).

“Araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını, kavramlarını veya dilini tek bir çalışmada veya ilgili çalışmalar kümesinde birleştirdiği araştırma sınıfı” (Johnson & Onwuegbuzie, 2007, s.120) olarak tanımlanan karma araştırma yönteminde, nicel ve nitel verilerin tek bir çalışmada veya aynı temeldeki olguyu araştıran bir dizi çalışmada toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s.267). Bu araştırma aynı zamanda, nicel ve nitel aşamaların eşit ağırlığa sahip olmasıyla, ardışık olarak meydana gelen iki aşamalı bir çalışmanın yürütülmesini ifade eden kısmi karma sıralı eşit statülü desene sahiptir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Nicel ve nitel veri kümeleri ayrı ayrı analiz edilip bu iki yöntemden elde edilen veriler tartışma kısmında birleştirilmektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s.270; Terrell, 2011, s.262). Burada öncelikli amaç, belirli sonuçları daha ayrıntılı inceleyerek veya beklenmeyen sonuçları açıklamaya yardımcı olarak niceliksel sonuçları açıklamaktır (Terrell, 2011, s.262). Önce nicel, ardından

nitel bir çalışma yürütüleceğinden, bu karma araştırma yönteminin türü sıralı açıklayıcıdır. Sıralı açıklayıcı karma yöntem, “nicel yöntem ve onu takip eden nitel yöntem olmak üzere iki ayrı aşamadan oluşmaktadır” (Creswell ve ark., 2003; akt. Ivankova ve ark., 2006, s.3). Nitel aşama, birinci aşamada elde edilen nicel sonuçların açıklanmasına veya detaylandırılmasına yardımcı olmuştur. Sonuç olarak bu çalışma, ikinci (nitel) aşamanın, birinci (nicel) aşama üzerine kurulu olduğu, tartışma kısmında ise iki yöneme ilişkin bulguların birleştirildiği bir araştırma deseni üzerine planlanmıştır.

Bu bağlamda yürütülen bu araştırma, Ankara ilinde bulunan bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin İngiliz Dili Eğitimi (İDE), Sınıf Eğitimi (SE), İlköğretim Matematik Eğitimi (İME), Okul Öncesi Eğitimi (OÖE) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) öğretmen eğitimi öğretmen eğitimi programlarının 1-2-3.-4. Sınıf düzeyindeki 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının gönüllü katılımlarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın araştırma problemlerinden biri olan çok kültürlü eğitim algılarını ölçmek için nicel araştırma desenlerinden betimsel araştırma deseni ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesi için ise olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, 381 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Çok kültürlü eğitime yönelik algılarını belirlemek üzere Ayaz'ın (2016) hazırlamış olduğu “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” (EK-A) çevrimiçi olarak uygulanmış, elde edilen nicel veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik testlerine Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile bakılmıştır. Verilerin normal dağılmamasından dolayı gruplar arası karşılaştırmalarda Bonferoni düzeltilmeli Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, 20 öğretmen adayı araştırmaya katılmış, bu öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma problemleri odağında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise belirli kodlar altında betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

İki aşamada nicel ve nitel bileşenlerin eşit statüde ve sıralı biçimde uygulandığı bu çalışmanın yürütüldüğü çalışma grubu aşağıda tanımlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan bir özel üniversitenin (TED Üniversitesi) Eğitim Fakültesi'nin, İngiliz Dili Eğitimi (İDE), Sınıf Eğitimi (SE), İlköğretim Matematik Eğitimi (İME), Okul Öncesi Eğitimi (OÖE) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) öğretmen eğitimi programlarının 1-2-3.-4. Sınıf düzeyindeki 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 381 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmanın odağındaki problemlerin incelenmesine olanak sağlayacak koşullar ve araştırmacının sahip olduğu olanaklar dikkate alınarak, Bu çalışmada örneklem belirleme yaklaşımı olarak uygunluk örnekleme seçilmiştir. Uygunluk örnekleme, (uygun şekilde) çalışmaya hazır olan bir grup bireyi ifade etmektedir (Fraenkel ve ark., 2011, s.99). Bu örneklemin seçilme nedeni hem kolay ulaşılabilir hem de çalışmaya katılmaya gönüllü olan örnekleme seçme şekli olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültesi'ndeki her bir öğretmen yetiştirme programındaki öğrenci sayıları belirlenmiş; bu sayılardan çift anadal ve/veya yan dal yapan öğrencilerin ilk yerleştikleri program baz alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın amacının Türk öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesi olması ve araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının dilinin Türkçe olması nedeniyle uyruğu araştırmaya katılmak üzere Türk ve anadili Türkçe olan öğretmen adayları seçilmiştir. Bu sınırlamaların ardından, araştırmanın nicel boyutuna gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programına ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimi Program Türüne Göre Dağılımı

Program Türü	n	%
RPD	117	30,7
İDE	104	27,3
İME	58	15,2
SE	50	13,1
OÖE	52	13,6
Toplam	381	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 381 öğretmen adayının program türlerine göre dağılımının, RPD (n=117, %30,7), İDE (n=104, %27,3), İME (n=58, %15,2), SE (n=50, %13,1) ve OÖE (n=52, %13,6) olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	%
1.Sınıf	117	30,7
2. Sınıf	100	26,2
3.Sınıf	90	23,6
4.Sınıf	74	19,4
Toplam	381	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 381 öğretmen adayının sınıf düzeylerine göre dağılımının, 1.sınıf (n=117, %30,7), 2.sınıf (n=100, %26,2), 3. sınıf (n =90, %19,4), 4.sınıf (n =74, %19,4) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Nicel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	304	79,8
Erkek	77	20,2
Toplam	381	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan 381 öğretmen adayının cinsiyetlere göre dağılımının, kadın öğretmen adayları (n=304, %79,8), erkek öğretmen adaylarının ise (n=77, %20,2) şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık olmak üzere her bir programın her bir sınıf düzeyinden araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmayı kabul eden 20 öğretmen adayıyla bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerdeki hizmet öncesi öğretmen adayları devam ettikleri program ve sınıf düzeylerine göre kodlanmıştır (Örneğin, İngiliz Dili Eğitimi programında 1.sınıfa devam eden öğretmen adayı İDEÖA1: ÖA: Öğretmen Adayı). (Tablo 4).

Tablo 4

Nitel Aşamadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler

Rumuz	Cinsiyet	Program	Sınıf Düzeyi
İDEÖA1	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	1.Sınıf

İDEÖA2	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	2.Sınıf
İDEÖA3	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	3.Sınıf
İDEÖA4	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	4.Sınıf
İMEÖA1	Erkek	İlköğretim Matematik Eğitimi	1.Sınıf
İMEÖA2	Kadın	İlköğretim Matematik Eğitimi	2.Sınıf
İMEÖA3	Kadın	İlköğretim Matematik Eğitimi	3.Sınıf
İMEÖA4	Kadın	İlköğretim Matematik Eğitimi	4.Sınıf
OÖEÖA1	Kadın	Okul Öncesi Eğitimi	1.Sınıf
OÖEÖA2	Kadın	Okul Öncesi Eğitimi	2.Sınıf
OÖEÖA3	Kadın	Okul Öncesi Eğitimi	3.Sınıf
OÖEÖA4	Kadın	Okul Öncesi Eğitimi	4.Sınıf
RPDÖA1	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1.Sınıf
RPDÖA2	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2.Sınıf
RPDÖA3	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3.Sınıf
RPDÖA4	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4.Sınıf
SEÖA1	Kadın	Sınıf Eğitimi	1.Sınıf
SEÖA2	Kadın	Sınıf Eğitimi	2.Sınıf
SEÖA3	Kadın	Sınıf Eğitimi	3.Sınıf
SEÖA4	Erkek	Sınıf Eğitimi	4.Sınıf

Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların gönüllü katılım formu (EK-B) çevrimiçi veri toplama aracı ile katılımcılara iletilmiş ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair beyanları alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, 2022 yılı Mart ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na (EK-E) başvuru yapılmıştır. Etik Komisyon izin süreci tamamlandıktan sonra, araştırmanın nicel boyutu olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik algılarını belirlemek üzere Ayaz'ın (2016) hazırlamış olduğu ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği"nin kullanımına ilişkin izinler ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak (EK-D) öğretmen adaylarına çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Ardından araştırmanın nitel aşamasında, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu aşamada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine yönelik görüşleri ve önerilerine ilişkin veriler bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Olgu bilim deseninde kullanılan nitel veri toplama yöntemi derinlemesine görüşmelerdir, ancak açık uçlu anketler de yaygın olarak kullanılmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.370). Bu çalışmada kullanılmak üzere seçilen nitel veri toplama yöntemi ise görüşmedir. Bu çalışma kapsamında yürütülecek görüşmede yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (EK-C) kullanılmıştır. Görüşme, her programın her sınıf düzeyinden birer öğrenci olacak şekilde Zoom yoluyla çevrimiçi yapılmış, veri kaybını önlemek amacıyla öğretmen adaylarından onay alınarak görüşme kaydı alınmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Nicel ve nitel veri toplama süreci yaklaşık 4 haftada tamamlanmıştır.

Nitel aşamada elde edilen veriler, birinci aşamada elde edilen nicel sonuçların daha detaylı olarak yorumlanması veya detaylandırılması ve verilerin birbirini tamamlaması amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın kısmi karma araştırma ile yürütülmesi nedeniyle, önce nicel boyut, ardından nitel boyuta ilişkin bulgu ve sonuçlar sunulacak, iki boyut tartışma ve yorum kısmında birleşecektir.

Veri Toplama Araçları

Kısmi karma araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmanın temel problemi ve alt problem cümlelerine uygun olarak, Ayaz'ın (2016) geliştirmiş olduğu "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği" (EK-A) kullanılmıştır. Ayaz (2016) ölçek geliştirme çalışmasında, çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun öğretmen adaylarından oluşması nedeniyle bu araştırma ile çalışma grupları benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu ölçeğin geliştirilmesinde, Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nden (Başbay ve Kağnıcı, 2011) ve öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanan bir ölçekten (Koç-Damgacı ve Aydın, 2013) yararlanılmıştır. Bu nedenle ölçeğin kapsam açısından zengin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin bu araştırmaya ve araştırmanın örnekleme uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği (ÇAÖ)" 5'li likert tipi formatında geliştirilmiştir ve 25 madde içermektedir. Ölçeğe katılma düzeyleri; "1-Hiç katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3- Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir (Ayaz, 2016).

381 hizmet öncesi öğretmen adayına çevrimiçi uygulanan "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ayaz (2016) tarafından yapılmıştır. Bu ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Uyum Geçerliği

Geliştirilen ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) Türkçe'ye uyarlamış olduğu "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği" (ÖÇTÖ) kullanılmış, ardından ÇAÖ ve ÖÇTÖ ile elde edilen bulguların korelasyonu

hesaplanmıştır (Ayaz, 2016). “Aynı gruba uygulanan ölçekler arasında $r=.74$ ($p<.01$) güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir” (Ayaz, 2016, s.470). Böylece ÇAÖ'nun uyum geçerliğini sağladığını söylemek mümkündür.

Güvenirlilik

“ÇAÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirliliği için Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerleri kullanılmıştır” (Ayaz, 2016, s.470). Buna göre Cronbach Alpha değeri .942, Spearman-Brown korelasyon değeri .882 ve Guttman Split-Half değeri .882 bulunarak tüm değerlerin .70'in üzerinde değerler olduğu görülmektedir (s.470). Bu sonuç ölçeğin iç tutarlılığının, maddeler arası korelasyon değerinin ve iki yarılama güvenirlilik düzeyinin kabul edilebilir ölçütlerin üzerinde olduğunu, dolayısıyla güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ayaz, 2016).

Ölçeğe ilişkin uyum geçerliliği ve güvenirlilik analizleri sonucunda elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin çok kültürlülük algılarını belirlemede geçerli ve güvenilir ve ulusal düzeyde kültüre uygunluğu test edilmiş bir ölçek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında, araştırma problemleri göz önünde bulundurularak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından oluşturulan ve geçerliliği açısından uzman görüşü alınmış olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (EK-C) hazırlanmıştır. Görüşmeler, her programın her bir sınıf düzeyinden birer katılımcı olacak şekilde Zoom yoluyla yapılmış, görüşme kaydı onların onayı dahilinde alınmıştır.

Örnek Veri Toplama Aracı

Ayaz'ın (2016) geliştirmiş olduğu “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği”ndeki 5 madde örneği Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Örnek veri toplama aracı: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği

Madde Numarası	Madde Cümlesi
5	Farklı kültürlerin bir arada sorunsuz bir şekilde yaşamasını toplumsal bir gereklilik olarak görürüm.
10	Kendimi bir çok kültürlü eğitimci olarak görüyorum.
15	Kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrışma oluşturacağını düşünmüyorum.
20	Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.
25	Öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.

Taslak görüşme formunun uzman görüşüne başvurulmadan önce ve sonraki hali yapılan değişikliklerle birlikte Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Taslak Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Sonrasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler

Uzman görüşü öncesinde	Uzman görüşü sonrasında
Çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyinizi geliştirmedeki olanakları nasıl tanımlarsınız?	Çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyinizi geliştirmedeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki katkı ve olanakları nasıl tanımlarsınız?
Aldığınız öğretmen eğitimi programındaki hangi dersler çok kültürlü eğitime yönelik farkındalığınızı arttırdı?	Devam ettiğiniz öğretmen eğitimi programındaki hangi derslerin çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyinizi arttırdığını söyleyebilirsiniz?

Uzman görüşü sonrasında oluşturan nihai görüşme formu (EK-C) iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmen adaylarının cinsiyet, program ve sınıf düzeyi ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine odaklanan 8 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kısmi karma araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının incelendiği nicel boyutunda, 381 hizmet öncesi öğretmen adayına çevrimiçi uygulanan “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ile elde edilen nicel veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra çalışma kapsamındaki program türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet verileri ortalama, standart sapma, yüzde dağılımı gibi betimleyici istatistiklerle incelenmiştir. Verilerin normallik testlerine Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ve çarpıklık-basıklık değerleri gözetilerek bakılmıştır. Bu bağlamda değişkenlerin normal dağılmadıkları tespit edilmiş, analizleri yapılırken parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Cinsiyete ilişkin verilerin karşılaştırılmasında ise iki grup arasındaki fark için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'ne ait genel normallik testi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Genel Normallik Testi

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği		
		Sonuç
Ortalama		109,0052
%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	107,6192
	Üst Sınır	110,3913
%5 Kesilmiş Ortalama		110,3078

Medyan	112,0000
Varyans	189,337
Standart Sapma	13,75997
Minimum	43,00
Maximum	125,00
Ranj	82,00
Çeyrekler Açıklığı	19,00
Çarpıklık	-12,752
Basıklık	15,239

Tablo 7’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği’ne ait ortalama ($\bar{x} = 109,0052$), medyan ($M=112,0000$), varyans ($S_x=189,337$), standart sapma ($S_s=13,75,997$), min-max (43,00-125,00) ve ranj ($R= 82,00$) değerleri verilmiştir. Verilerin normal dağılımının kontrolü için, basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınmıştır. Bu bağlamda tablo incelendiğinde, çarpıklık (-12,752) ve basıklık (15,239) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (-3,+3) aralığında (Kline, 2016) olmadığı, bu nedenle de verilerin normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği’nin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p*
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	,123	381	,000*	,873	381	,000

*p<0.05.

Tablo 8’de sunulan bilgilere göre, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği’ne ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları incelendiğinde p=,000 (p<0.05) olması nedeniyle, dağılımın normal olmadığı görülmektedir.

Tablo 9'da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin program türlerine göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 9

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Program Türlerine Göre Normallik Testleri

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği			
			Sonuç
RPD	Ortalama		108,16
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	105,59
		Üst Sınır	110,74
	%5 Kesilmiş Ortalama		109,50
	Medyan		111,00
	Varyans		198,02
	Standart Sapma		14,07
	Minimum		58,00
	Maximum		125,00
	Ranj		67,00
	Çeyrekler Açıklığı		18,50
	Çarpıklık		-6,04
	Basıklık		5,44
			Sonuç
İDE	Ortalama		106,60
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	103,43
		Üst Sınır	109,76
	%5 Kesilmiş Ortalama		108,43
	Medyan		111,00
	Varyans		265,23
	Standart Sapma		16,29
	Minimum		43,00
	Maximum		125,00
Ranj		82,00	

	Çeyrekler Açıklığı		18,00
	Çarpıklık		-7,74
	Basıklık		8,82
İME	Ortalama		109,97
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	107,09
		Üst Sınır	112,84
	%5 Kesilmiş Ortalama		110,78
	Medyan		112,00
	Varyans		119,89
	Standart Sapma		10,95
	Minimum		80,00
	Maximum		125,00
	Ranj		45,00
	Çeyrekler Açıklığı		16,25
	Çarpıklık		-3,16
	Basıklık		0,85
SE	Ortalama		113,94
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	110,63
		Üst Sınır	117,25
	%5 Kesilmiş Ortalama		115,16
	Medyan		119,00
	Varyans		135,89
	Standart Sapma		11,66
	Minimum		69,00
	Maximum		125,00
	Ranj		56,00

	Çeyrekler Açıklığı		14,25
	Çarpıklık		-4,88
	Basıklık		5,08
OÖE	Ortalama		109,90
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	106,84
		Üst Sınır	112,97
	%5 Kesilmiş Ortalama		110,43
	Medyan		110,00
	Varyans		120,91
	Standart Sapma		11,00
	Minimum		80
	Maximum		125,00
	Ranj		45,00
	Çeyrekler Açıklığı		19,75
	Çarpıklık		-1,43
	Basıklık		-0,51

Tablo 9'da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin program türlerine göre betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, RPD ($\bar{x} = 108,16$; $M=111,000$; $Sx=198,02$; $Ss=14,07$; min-max 58,00-125,00 ve $R= 67,00$), İDE $\bar{x} = 106,60$; $M=111,000$; $Sx=265,23,02$; $Ss=16,29$; min-max. 43,00-125,00 ve $R= 82,00$), İME ($\bar{x} = 109, 97$; $M=112,000$; $Sx=119,89$; $Ss=14,07$; min-max 58,00-125,00 ve $R= 67,00$), SE ($\bar{x} = 113,94$; $M=119,00$; $Sx=135,89$; $Ss=11,66$; min-max 69,00-125,00 ve $R= 56,00$), OÖE ($\bar{x} = 109,90$; $M=110,00$; $Sx=120,91$; $Ss=11,00$; min-max 80,00-125,00 ve $R=45,00$) değerleri aldığı görülmektedir.

Verilerin normal dağılımının kontrolü için, basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınmıştır. Bu bağlamda tablo incelendiğinde, çarpıklık-basıklık (RPD: -6,04-5,44; İDE:-7,74-8,82; İME: -3,16-0,85; SE:-4,88-5,08) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (-3,+3) aralığında

(Kline, 2016) olmadığı, bu nedenle de verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Öte yandan OÖE (-1,43, -0,51) programına devam eden öğretmen adaylarının ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-3,+3) aralığında olduğu (buna göre de program bazında normallik koşullarını sağladığı görülmektedir.

Tablo 10

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Program Türlerine Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p*
RPD	,116	117	,001*	,891	117	,000
İDE	,164	104	,000*	,829	104	,000
İME	,126	58	,022*	,914	58	,001
SE	,208	50	,000*	,829	50	,000
OÖE	,109	52	,174*	,950	52	,028

*p<0.05.

Tablo 10'da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin program türlerine göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri verilmiştir. P değerinin, Kolmogorov- Smirnov testi için RPD programı (p=,001), İDE ve SE programları (p=.000), İME programı (p=,022) ve OÖE programı (p=,174) değerlerini verdiği görülmüştür. Shapiro-Wilk için testi ise RPD, İDE ve SE programlarında (p=,000), İME programında (p=,001) ve OÖE programında (p=,028) olduğundan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları devam ettikleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 11'de ise sınıf düzeyine göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Sınıf Düzeylerine Göre Normallik Testleri

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Sonuç

1.Sınıf	Ortalama		110,18
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	107,87
		Üst Sınır	112,49
	%5 Kesilmiş Ortalama		111,23
	Medyan		113,00
	Varyans		158,61
	Standart Sapma		12,59
	Minimum		50,00
	Maximum		125,00
	Ranj		75,00
	Çeyrekler Açıklığı		18,00
	Çarpıklık		-6,31
	Basıklık		8,21
2.Sınıf	Ortalama		110,55
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	108,49
		Üst Sınır	112,61
	%5 Kesilmiş Ortalama		111,23
	Medyan		112,00
	Varyans		107,62
	Standart Sapma		10,37
	Minimum		80,00
	Maximum		125,00
	Ranj		45,00
	Çeyrekler Açıklığı		16,50
	Çarpıklık		-3,45
	Basıklık		0,50
3.Sınıf	Ortalama		107,69

	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	104,31
		Üst Sınır	111,07
	%5 Kesilmiş Ortalama		109,48
	Medyan		111,00
	Varyans		260,76
	Standart Sapma		16,15
	Minimum		46,00
	Maximum		125,00
	Ranj		79,00
	Çeyrekler Açıklığı		18,25
	Çarpıklık		-6,65
	Basıklık		6,28
4.Sınıf	Ortalama		106,66
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	102,95
		Üst Sınır	110,37
	%5 Kesilmiş Ortalama		108,20
	Medyan		110,50
	Varyans		256,50
	Standart Sapma		16,02
	Minimum		43,00
	Maximum		125,00
	Ranj		82,00
	Çeyrekler Açıklığı		23,25
	Çarpıklık		-5,27
	Basıklık		5,59

Tablo 11'de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin sınıf düzeyine göre, betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, 1. Sınıf (\bar{x} = 110,18; M =113,00; S_x =158,61; S_s =12,59; min-max

50,00-125,00 ve $R= 75,00$), 2.sınıf $\bar{x} = 110,55$; $M=112,000$; $Sx=107,82$; $Ss=10,37$; min-max 80,00-125,00 ve $R= 82,00$), 3.sınıf ($\bar{x} = 107,89$; $M=111,000$; $Sx=260,76$; $Ss=16,15$; min-max 46,00-125,00 ve $R= 79,00$), 4.sınıf ($\bar{x} = 106,66$; $M=110,50$; $Sx=256,50$; $Ss=11,66$; min-max 43,00-125,00 ve $R= 82,00$), değerleri aldığı görülmektedir.

Verilerin normal dağılımının kontrolü için, basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınmıştır. Bu bağlamda tablo incelendiğinde, çarpıklık-basıklık (1.sınıf: -6,31-8,21; 2.sınıf:-3,45-0,50; 3.sınıf: -6,65-6,28; 4.sınıf:-5,27-5,59) öğretmen adaylarının değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (-3,+3) aralığında (Kline, 2016) olmadığı, bu nedenle de verilerin normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Sınıf Düzeylerine Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p*
1.Sınıf	,120	117	,000*	,895	117	,000
2.Sınıf	,112	100	,003*	,933	100	,000
3.Sınıf	,152	90	,000*	,839	90	,000
4.Sınıf	,141	74	,001*	,876	74	,000

*p<0.05.

Tablo 12'de görüldüğü üzere, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin sınıf düzeylerine göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri verilmiştir. P değerinin, Kolmogorov- Smirnov testi için 1. Ve 3. Sınıf öğretmen adayları için ($p=.001$), 2. Sınıf öğretmen adayları için ($p=.003$), 4. Sınıf öğretmen adaylarının ($p=.001$) olduğu görülmektedir. Shapiro-Wilk için testi ise p değerinin tüm sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları için ($p=.000$) olduğundan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları devam ettikleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 13'te cinsiyetlere göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 13*Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cinsiyetlere Göre Normallik Testleri*

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği			Sonuç
Kadın	Ortalama		110,9572
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	109,5767
		Üst Sınır	112,3378
	%5 Kesilmiş Ortalama		112,0651
	Medyan		114,0000
	Varyans		149,619
	Standart Sapma		12,23187
	Minimum		43,00
	Maximum		125,00
	Ranj		82,00
	Çeyrekler Açıklığı		16,00
	Çarpıklık		-11,673
	Basıklık		16,225
Erkek	Ortalama		101,2987
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	98,5364
		Üst Sınır	105,0610
	%5 Kesilmiş Ortalama		102,6926
	Medyan		104,0000
	Varyans		274,765
	Standart Sapma		16,57603
	Minimum		46,00
	Maximum		125,00
	Ranj		79,00

Çeyrekler Açıklığı	18,50
Çarpıklık	-4,553
Basıklık	3,494

Tablo 13'te Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin cinsiyete göre, betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının (\bar{x} = 110,9572; $M=114,0000$; $Sx=149,619$; $Ss=12,23187$; min-max 43,00-125,00 ve $R= 82,00$), erkek öğretmen adaylarının (\bar{x} = 101,2987; $M=104,0000$; $Sx=274,765$; $Ss=16,57603$; min-max 46,00-125,00 ve $R=79,00$), değerleri aldığı görülmektedir.

Verilerin normal dağılımının kontrolü için, basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınmıştır. Bu bağlamda tablo incelendiğinde, çarpıklık-basıklık (Kadın: -11,673-16,225; Erkek: -4,553-3,494) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (-3,+3) aralığında (Kline, 2016) olmadığı, bu nedenle de verilerin normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 14

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cinsiyetlere Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p*
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği						
Kadın	,125	304	,000*	,873	304	,000
Erkek	0,118	77	,010*	,907	77	,000

*p<0.05.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin cinsiyetlere göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri verilmiştir. P değerinin, Kolmogorov-Smirnov testi için kadın öğretmen adayları için (p=,000), erkek öğretmen adayları için (p=.010); Shapiro-Wilk için testi ise p değerinin hem kadın hem erkek öğretmen adaylarında (p=,000) olduğu görülmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları cinsiyete göre istatistiksel anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu çıkarılmaktadır.

Bu bağlamda, yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi veriler normal dağılmadığından dolayı, gruplar arası karşılaştırmalarda Bonferoni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algı düzeylerinin cinsiyetlere göre dağılımının da normal dağılıma sahip olmaması nedeniyle, t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kavramlarını, öğretmen eğitimi programlarına yönelik, görüş ve önerilerini, kendi mesleki hazırlık düzeylerine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla 20 öğretmen adayıyla bireysel olarak görüşülmüştür. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler hizmet öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri program ve sınıf düzeylerine göre kodlanmıştır (Örneğin, İngiliz Dili Eğitimi programında 1.sınıfa devam eden öğretmen adayı İDEÖA1: ÖA: Öğretmen Adayı).

Elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Oluşturulan temalar açık kodlama yoluyla bireysel görüşme formlarının analizi sonucunda görüşme metinlerinden çıkarılarak oluşturulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalar altında incelenip yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde araştırma kapsamındaki katılımcıların demografik özellikleri ile farklı niteliklerinin tasvir edilmesi söz konusudur (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, bu araştırmanın nitel veri analizi; (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma; (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi; (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilen betimsel analiz süreci ile tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleşen veri analizi sürecinin aşamaları ve bu aşamada gerçekleştirilen işlemler Tablo 15'te açıklanmıştır.

Tablo 15

Araştırmanın Nitel Boyutundaki Verilerin Analiz Aşamaları ve İşlemler

Veri Analizi Aşamaları	İşlemler
1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma	Nitel verilerin betimsel analizi sürecinde ilk olarak, 20 öğretmen adayıyla gerçekleşen görüşmelerin kayıtları metne dönüştürülmüş ve ham veriler analize hazır hale getirilmiştir. Bu süreçte gizlilik esasına uygun olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları için İDEÖA1 (İDE: İngiliz Dili Eğitimi, ÖA:Öğretmen Adayı, 1: 1.Sınıf) şeklinde rumuzlar verilmiştir. İkinci aşamaya geçilmeden önce metne dökülen tüm görüşme satırlarının görüşmeler ile tutarlılığı kontrol edilmiştir.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi	Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde vurgulanan kelime ve ifadeler, araştırma soruları çerçevesinde açık kodlama yoluyla tema/kodlar oluşturulmuştur.
3. Bulguların tanımlanması	Tüm bireysel görüşmelerin kodlanması tamamlandıktan sonra, elde edilen kod listesi araştırma problemleri çerçevesinde gözden geçirilmiş ve anlam bütünlüğü oluşturan kodlar temalaştırılmıştır.
4. Bulguların yorumlanması	Tematik çerçeve esasında tanımlanan bulgular, araştırmanın kapsamında yorumlanarak sunulmuştur. Bu aşamada betimsel analizin özelliğine uygun olarak, öğretmen adaylarının görüşlerini mümkün olduğunca aktarabilmek amacıyla bulgular bölümünde bireysel görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Tablo 16).

Araştırmaya ait nitel verilerin betimsel analiz sürecine ait bir örnek olarak, farklı program türlerinden 1.sınıfa devam eden hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü tanımlarına ilişkin doğrudan alıntılar ve tema/kodlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16*Veri Analizi Örneği*

Öğretmen	Görüşme Sorusu	Görüşme Alıntısı	Tema / Kod
Adayı	"Çok kültürlü eğitim kavramını nasıl tanımlarsınız?"		
RPDÖA1		"...Hani international (uluslararası), böyle hani farklı kültürleri de içinde barındıran farklı lülkelerden öğrencilerin de olduğu bir eğitim geliyor, yani herkesin bir arada olduğu eğitim...."	Farklı kültürleri içinde barındırma
İDEÖA1		"..Sınıf ortamında farklı kültürlerden farklı ülkelerden birçok öğrencinin ve öğretmenin bulunması diye düşünüyorum."	Farklı kültür ve farklı ülkelerden öğrenci ve öğretmenlerin bir sınıf ortamında bulunması
İMEÖA1		"..Çok kültürlü eğitim kavramının ismi üzerinden basit bir şekilde açıklama yapabileceğim başka bir şey derin bir açıklama yapamayacağım. Birçok kültürün bir arada olması, yani çok kültürlü direkt o manaya geliyor..."	Birçok kültürün bir arada bulunması
SEÖA1		"Çok kültürlü eğitim kavramını şöyle tanımlayabilirim, birden fazla kültürden insanları dahil eden bir sınıf ortamında eğitim ve öğretim vermek olarak tanımlayabilirim. Yani bir milletten ya da tek bir kültürden oluşan bir sınıf değil de iki ya da daha fazlasını içeren sınıflar mesela. "	İki veya daha fazla kültürden insanları dahil eden bir sınıf ortamı
OÖEÖA1		"Çok kültürlü eğitim kavramını çok kültürlü insanlar... yani şöyle örnek vereyim hani Mısırlı ile ya da hani	Farklı kültürden insanların aynı çatı

farklı ülkelerden olan insanlarla aynı çatı altında aynı okul altında eğitim alması olarak düşünüyorum.”	altında eğitim görmesi
--	------------------------

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerinin sunulması oldukça önem taşımaktadır. Güvenilirlik bulguların istikrarına atıfta bulunurken, geçerlilik bulguların doğruluğunu temsil etmektedir (Altheide & Johnson, 1994). Bir araştırmada doğru bilgi elde etmek amacıyla veri toplamak için çeşitli yöntemler kullanarak; bir araştırmacı toplanan verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırabilir (Haradhan, 2017).

Kısmi karma araştırma yöntemi ile yürütölen bu çalışmada, 381 hizmet öncesi öğretmen adayına çevrimiçi uygulanan “Çok Kültürlölük Algı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ayaz (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine dair açıklamalar, veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu olarak gerçekleşen bireysel görüşmelerde ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan uzmanların görüşlerine başvurulmuş, uzman görüşlerinin ardından bireysel görüşme formunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı “Çok Kültürlölük Algı Ölçeği”ni uygulama ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunda belirtilen soruları sorma görevini üstlenmiştir. “Çok Kültürlölük Algı Ölçeği”nin çevrimiçi uygulanması nedeniyle araştırmacı bu süreçte aktif rol almamış, araştırmacı yalnızca Zoom yoluyla çevrimiçi olarak öğretmen adayları ile görüşmeleri gerçekleştirmiştir. “Çok Kültürlölük Algı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler Ayaz (2016) tarafından ortaya konulmuştur. Görüşmedeki geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin kanıtlar ise veri toplama öncesinde uzman görüşü alınarak elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında, araştırmacı öğretmen adaylarının görüş, düşünce ve davranışlarını etkileyebilecek herhangi bir

yorum ve davranıştan kaçınmıştır. Aynı zamanda araştırmacı öğretmen adaylarına yönelttiği sorularda olabildiğince açık olmaya çalışmıştır. Görüşmeler planlanırken, öğretmen adaylarının belirlediği gün ve saatlerde olmasına dikkat edilmiştir, bu şekilde görüşmelerin daha etkili bir şekilde yürütölmesi amaçlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

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

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesine odaklanan ilk problemine ilişkin bulgular, alt-üst %27'lik dilimler bazında, düşük (<102), orta (102-109) ve yüksek (>109) olarak derecelendirilip analiz edilmiştir. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının orta düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur (Tablo 17).

Tablo 17

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanları

Alt-Üst %27'lik dilimler	n	%
Düşük (<102)	103	27,0
Orta (102-109)	168	44,1
Yüksek (>109)	110	28,9
Toplam	381	100,0

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları incelenmesine odaklanan ilk problemine ilişkin bulgular, hizmet öncesi öğretmen adaylarının %27'sinin (n=103) düşük, %44,1'inin (n=168) orta ve %28,9'unun (n=110) algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının

çok kültürlülük algı ölçeği puanlarına göre algı düzeylerinin program türlerine göre dağılımı ise Tablo 18'da sunulmuştur.

Tablo 18

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı

Program	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*	İkili Karşılaştırım
RPD	117	108,16	111,00	58,00	125,00	14,07	183,96			
İDE	104	106,60	111,00	43,00	125,00	16,29	175,87			
İME	58	109,97	112,00	80,00	125,00	10,95	191,19			
SE	50	113,94	119,00	69,00	125,00	11,66	239,06			
OÖE	52	109,90	110,00	80,00	125,00	11,00	190,69			
Toplam	381	109,01	112,00	43,00	125,00	13,76		11,98	0,017	4-1 4-2 4-3 4-5

*p < 0.05.

Tablo 18'de hizmet öncesi öğretmen adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının, program türlerine göre betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, RPD (n= 117; \bar{x} = 108,16; M=111,000; min-max 58,00-125,00; Ss=14,07;), İDE (n= 104; \bar{x} = 106,60; M=111,000; min-max. 43,00-125,00; Ss=16,29;), İME (n=58; \bar{x} = 109, 97; M=112,000; min-max 80,00-125,00; Ss=14,07), SE(n=50; \bar{x} = 113,94; M=119,000; min-max 69,00-125,00; ss=11,66), OÖE (n=52; \bar{x} = 109,90; M=110,00; min-max 80,00-125,00; Ss=11,00), ve toplam

(n=381; \bar{x} = 109,01; $M=112,00$; min-max 43,00-125,00; $Ss=13,76$) değerleri aldığı görülmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde, Kruskal Wallis H testinin sonucunda; “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından program türleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($KW=11,98$; $p=,017$). SE program türüne devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı”nın diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
								H	p*
1.Sınıf	117	110,18	113,00	50,00	125,00	12,59	198,88		
2.Sınıf	100	110,55	112,00	80,00	125,00	10,37	195,44		
3.Sınıf	90	107,69	111,00	46,00	125,00	16,15	187,43		
4.Sınıf	74	106,66	110,50	43,00	125,00	16,02	176,89	2,074	0,557

*p < 0.05.

Tablo 19’da görüldüğü gibi, sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H= 2,074$; $p=,557$).

Sınıf düzeylerine ilişkin değerler incelendiğinde, 1.sınıf (n= 117; \bar{x} = 110,18; $M=113,00$; min-max. 50,00-125,00; $Ss=12,59$); 2.sınıf (n=100; \bar{x} = 110,55; $M=112,000$; min-max 80,00-125,00; $Ss=10,37$), 3.sınıf (n=90; \bar{x} = 107,69; $M=111,000$; min-max 46,00-125,00; $Ss=16,15$) ve 4.sınıf (n=74; \bar{x} = 106,66; $M=110,50$; min-max 43,00-125,00; $Ss=16,02$) olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen

adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 106,66$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	Ort.	Medya n	Min.	Max.	Ss	Mann – Whitney U Testi		
							Sıra Ort.	U	p*
Kadın	304	111,00	114,00	43,00	125,00	12	206,04		
Erkek	77	101,00	104,00	46,00	125,00	17	175,87		
Toplam	381	109,00	112,00	43,00	125,00	14	191,19	7132	0,0001

*p < 0.05.

Tablo 20 incelendiğinde, cinsiyet grupları arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir (U= 7132; p=,0001). Erkek öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı”nın ($\bar{x} = 101,00$), kadın öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 111,00$) göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. 1. Sınıfa devam eden hizmet öncesi öğretmen adayları çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının program türlerine göre dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

1. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adayları Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı

Program	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
								H	p*
RPD	41	111,00	112,00	88,00	125,00	9	59,54		
İDE	33	105,00	111,00	50,00	125,00	17	47,58		

İME	14	110,00	116,00	90,00	125,00	12	58,39		
SE	14	116,00	119,00	100,00	125,00	9	74,64		
OÖE	15	114,00	114,00	99,00	125,00	10	68,63		
Toplam	117	110,00	113,00	50,00	125,00	13		7,961	0,093

*p < 0.05.

Tablo 21 incelendiğinde, 1.sınıf düzeyinde, program türleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H= 7,961$; $p=,093>0,05$). RPD ($n= 41$; $\bar{x} = 111,00$; $M=112,000$; min-max 88,00-125,00; $Ss=9$), İDE ($n= 33$; $\bar{x} = 105,00$; $M=111,000$; min-max. 50,00-125,00; $Ss=17,00$), İME ($n=14$; $\bar{x} = 110,00$; $M=116,000$; min-max 90,00-125,00; $Ss=12$), SE($n=14$; $\bar{x} = 116,00$; $M=119,000$; min-max 100,00-125,00; $Ss=9$), OÖE ($n=15$; $\bar{x} = 114,00$; $M=114,00$; min-max 99,00-125,00; $Ss=10,00$) ve toplam ($n=381$; $\bar{x} = 110,00$; $M=113,00$; min-max 50,00-125,00; $Ss=13,00$) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte İDE ($\bar{x} = 105,00$) grubunda puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 22

2. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı

Program	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi		İkili Karşılaştırma
								H	p*	
RPD	21	108,00	106,00	85,00	125,00	12	42,67			
İDE	16	111,00	113,00	90,00	122,00	10	51,75			
İME	23	110,00	114,00	80,00	123,00	12	50,65			
SE	19	117,00	120,00	100,00	125,00	7	70,29			
OÖE	21	108,00	109,00	93,00	121,00	8	39,31			

Toplam	100	111,00	112,00	80,00	125,00	10	13,557	0,009	4-1
									4-2
									4-3
									4-5

*p < 0.05.

Tablo 22'de görüldüğü üzere, 2.sınıf düzeyinde program türleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($H=13,557$; $p=,009<,05$). RPD ($n= 21$; $\bar{x} = 108,00$; $M=106,000$; min-max 85,00-125,00; $Ss=12$), İDE ($n= 16$; $\bar{x} = 111,00$; $M=113,000$; min-max. 90,00-122,00; $Ss=10,00$), İME ($n=23$; $\bar{x} = 110,00$; $M=114,000$; min-max 80,00-123,00; $Ss=12$), SE($n=19$; $\bar{x} = 117,00$; $M=120,000$; min-max 100,00-125,00; $Ss=7$), OÖE ($n=21$; $\bar{x} = 117,00$; $M=120,00$; min-max 93,00- 121,00; $Ss=8$) ve toplam ($n=100$; $\bar{x} = 111,00$; $M=112,00$; min-max 80,00-125,00; $Ss=10,00$) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte SE ($\bar{x} = 117,00$) grubunda puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 23

3. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı

3.Sınıf								Kruskall Wallis H Testi	
Program	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*
RPD	23	107,00	111,00	59,00	125,00	19	46,37		
İDE	28	108,00	113,00	46,00	125,00	18	45,96		
İME	15	107,00	109,00	84,00	120,00	10	39,00		
SE	15	109,00	114,00	69,00	125,00	16	48,30		
OÖE	9	108,00	110,00	80,00	125,00	17	48,00		
Toplam	90	108,00	111,00	46,00	125,00	16		1,22	0,875

*p < 0.05.

Tablo 23'te görüldüğü gibi, 3. sınıf düzeyinde program türleri arasında "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H= 1,22$; $p=,875>,05$). RPD ($n= 23$; $\bar{x} = 107,00$; $M=111,000$; min-max 59,00-125,00; $Ss=19$); İDE ($n= 28$; $\bar{x} = 108,00$; $M=113,000$; min-max. 46,00-125,00; $Ss=18,00$); İME ($n=15$; $\bar{x} = 107,00$; $M=109,000$; min-max 84,00-120,00; $Ss=10$), SE($n=15$; $\bar{x} = 109,00$; $M=114,000$; min-max 69,00-125,00; $Ss=16$), OÖE ($n=9$; $\bar{x} = 108,00$; $M=110,00$; min-max 80,00- 125,00; $Ss=17$) ve toplam ($n=90$; $\bar{x} = 108,00$; $M=111,00$; min-max 46,00-125,00; $Ss=16$) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte SE grubunda ($\bar{x} = 109,00$) puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24

4. Sınıfa Devam Eden Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Program Türlerine Göre Dağılımı

4.Sınıf						
Program	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss
RPD	32	105,00	110,00	58,00	125,00	16
İDE	27	105,00	109,00	43,00	123,00	18
İME	6	115,00	119,00	95,00	125,00	11
SE	2	113,00	113,00	101,00	125,00	17
OÖE	7	110,00	112,00	95,00	123,00	11
Toplam	74	107,00	111,00	43,00	125,00	16

Tablo 24'te görüldüğü gibi, 4.Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından İME($n=6$), SE($n=2$) ve OÖE($n=7$) program türlerine devam öğretmen adaylarına ait veri sayısı düşük olduğundan test yapılmamıştır.

Tablo 25

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

RPD							Kruskall Wallis H Testi		
Sınıf Düzeyi	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*
1.Sınıf	41	111,00	112,00	88,00	125,00	9	64,49		
2.Sınıf	21	108,00	106,00	85,00	125,00	12	54,10		
3.Sınıf	23	107,00	111,00	59,00	125,00	19	61,04		
4.Sınıf	32	105,00	110,00	58,00	125,00	16	53,72		
Toplam	117	108,00	111,00	58,00	125,00	14		2,374	0,498

*p < 0.05.

Tablo 25'e bakıldığında, RPD programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H=2,374; p=,498>,05). 1.sınıf (n= 41; \bar{x} = 111,00; M=112,000; min-max 88,00-125,00; Ss=9), 2.sınıf (n= 21; \bar{x} = 108,00; M=106,000; min-max. 85,00-125,00; Ss=12,00;), 3.sınıf (n=23; \bar{x} = 107,00; M=111,000; min-max 59,00-125,00; Ss=19), 4. Sınıf (n=32; \bar{x} = 105,00; M=110,000; min-max 58,00-125,00; Ss=16) ve toplam (n=117; \bar{x} = 108,00; M=111,00; min-max 58,00-125,00; Ss=14) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1.sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının (\bar{x} = 111,00) daha yüksek; 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının (\bar{x} = 105,00) daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 26

İngiliz Dili Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İDE							Kruskall Wallis H Testi		
Sınıf Düzeyi	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*
1.Sınıf	33	105,00	111,00	50,00	125,00	17	48,27		

2.Sınıf	16	111,00	113,00	90,00	122,00	10	59,00		
3.Sınıf	28	108,00	113,00	46,00	125,00	18	56,34		
4.Sınıf	27	105,00	109,00	43,00	123,00	18	49,83		
Toplam	104	107,00	111,00	43,00	125,00	16		2,058	0,56

*p < 0.05.

Tablo 26'da görüldüğü gibi İDE programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H=2,058$; $p=,560>,05$). 1.sınıf ($n= 33$; $\bar{x} = 105,00$; $M=111,000$; min-max 50,00-125,00; $Ss=17$), 2.sınıf ($n= 16$; $\bar{x} = 111,00$; $M=113,000$; min-max. 90,00-122,00; $Ss=10,00$), 3.sınıf ($n=28$; $\bar{x} = 108,00$; $M=113,000$; min-max 46,00-125,00; $Ss=18$), 4. Sınıf ($n=27$; $\bar{x} = 105,00$; $M=109,000$; min-max 43,00-123,00; $Ss=18$) ve toplam ($n=104$; $\bar{x} = 107,00$; $M=111,00$; min-max 43,00-125,00; $Ss=16$) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 2. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 111,00$) yüksek görülmektedir.

Tablo 27

İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	İME					Kruskall Wallis H Testi		
		Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*
1.Sınıf	14	110,00	116,00	90,00	123,00	12	30,68		
2.Sınıf	23	110,00	114,00	80,00	123,00	12	30,07		
3.Sınıf	15	107,00	109,00	84,00	120,00	10	24,17		
4.Sınıf	6	115,00	119,00	95,00	125,00	11	37,92		

Toplam	58	110,00	112,00	80,00	125,00	11	3,089	0,378
--------	----	--------	--------	-------	--------	----	-------	-------

* $p < 0.05$.

Tablo 27’de görüldüğü gibi İME programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H= 3,089$; $p=,378>,05$). 1.sınıf ($n= 14$; $\bar{x}= 110,00$; $M=116,000$; min-max 90,00-123,00; $Ss=12$), 2.sınıf ($n= 23$; $\bar{x}= 110,00$; $M=114,000$; min-max. 80,00-123,00; $Ss=12,00$), 3.sınıf ($n=15$; $\bar{x}= 107,00$; $M=109,000$; min-max 84,00-120,00; $Ss=10$), 4. Sınıf ($n=6$; $\bar{x}=115,00$; $M=119,000$; min-max 95,00-125,00; $Ss=11$) ve toplam ($n=58$; $\bar{x}=110,00$; $M=112,00$; min-max 80,00-125,00; $Ss=11$) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının puanlarının ($\bar{x}=115,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Sınıf Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	Ort.	SE			Ss
			Medyan	Min.	Max.	
1.Sınıf	14	116	119	100	125	9
2.Sınıf	19	117	120	100	125	7
3.Sınıf	15	109	114	69	125	16
4.Sınıf	2	113	119	101	125	17
Toplam	50	114	112	69	125	12

Tablo 28’de görüldüğü gibi SE program türüne devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımının (1.sınıf $n=14$; 2.sınıf $n:19$; 3.sınıf $n:15$; 4.sınıf $n:2$) dengeli olmaması nedeniyle test yapılmamıştır.

Tablo 29

Okul Öncesi Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

OÖE							Kruskall Wallis H Testi		
Sınıf Düzeyi	n	Ort.	Medyan	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	H	p*
1.Sınıf	15	114,00	114,00	99,00	125,00	10	32,13		
2.Sınıf	21	108,00	109,00	93,00	121,00	8	22,36		
3.Sınıf	9	108,00	110,00	80,00	125,00	17	26,83		
4.Sınıf	7	110,00	112,00	95,00	123,00	11	26,43		
Toplam	52	110,00	110,00	80,00	125,00	11		3,657	0,301

*p < 0.05.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, OÖE programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H: 3,657; p=,301). 1.sınıf (n= 15; \bar{x} = 114,00; M=114,000; min-max 99,00-125,00; Ss=10), 2.sınıf (n= 21; \bar{x} = 108,00; M=109,000; min-max. 93,00-121,00; Ss=8), 3.sınıf (n=9; \bar{x} = 108,00; M=110,000; min-max 80,00-125,00; Ss=17), 4. Sınıf (n=7; \bar{x} =110,00; M=112,000; min-max 95,00-123,00; Ss=11) ve toplam (n=52; \bar{x} =110,00; M=110,00; min-max 80,00-125,00; Ss=11) değerleri aldığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının (\bar{x} =114,00) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarını ölçmek üzere veri toplama aracı olarak kullanılan “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği (ÇAÖ)”nde bulunan 25 madde ve hizmet öncesi öğretmen adayları tarafından bu maddelere verilen 5’li likert türdeki cevapların dağılımına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 30

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 1. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:1	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	14	3,7
2 (Katılmıyorum)	39	10,2
3 (Kararsızım)	69	18,1
4 (Katılıyorum)	87	22,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	172	45,1
Toplam	381	100,0

Tablo 30'da ÇAÖ'nün "*Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 172'si (%45,1) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 87'si (%22,8) 4(Katılıyorum), 69'u (%18,1) 3 (Kararsızım), 39'u (%10,2) 2(Katılmıyorum) ve 14'ü (%3,7) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 31

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 2. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:2	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	9	2,4
2 (Katılmıyorum)	4	1
3 (Kararsızım)	18	4,7
4 (Katılıyorum)	45	11,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	305	80,1
Toplam	381	100,0

Tablo 31'de ÇAÖ'nün "*İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyuyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının

305'i (%80,1) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 45'i (%11,8) 4(Katılıyorum), 18'i (%18,1) 3 (Kararsızım), 4'ü (%1) 2(Katılmıyorum) ve 9'u (%2,4) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 32

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 3. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:3	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	0	0
2 (Katılmıyorum)	3	0,8
3 (Kararsızım)	26	6,8
4 (Katılıyorum)	64	16,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	288	75,6
Toplam	381	100,0

Tablo 32'de ÇAÖ'nün "Öğretmenlerin, her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat vermeleri gerekir." maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 288'i (%75,6) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 64'ü (%16,8) 4(Katılıyorum), 26 (%6,8) 3 (Kararsızım), 3'ü (%0,8) 2(Katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 33

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 4. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:4	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	14	3,7
2 (Katılmıyorum)	12	3,1
3 (Kararsızım)	24	6,3
4 (Katılıyorum)	56	14,7
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	275	72,2
Toplam	381	100,0

Tablo 33'te ÇAÖ'nün "*İnsanların sosyal statülerine göre davranılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 275'i (%72,2) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 56'sı (%14,7) 4(Katılıyorum), 24'ü (%6,4) 3 (Kararsızım), 12'si (%3,1) 2(Katılmıyorum) ve 14'ü (%3,7) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 34

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 5. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:5	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	11	2,9
2 (Katılmıyorum)	16	4,2
3 (Kararsızım)	55	14,4
4 (Katılıyorum)	83	21,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	216	56,7
Toplam	381	100,0

Tablo 34'te ÇAÖ'nün "*Farklı kültürlerin bir arada sorunsuz bir şekilde yaşamasını toplumsal bir gereklilik olarak görüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 216'sı (%56,7) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 83'ü (%21,8) 4(Katılıyorum), 55'i (%14,4) 3 (Kararsızım), 16'sı (%4,2) 2(Katılmıyorum) ve 11'i (%2,9) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 35

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 6. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:6	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	4	1
2 (Katılmıyorum)	9	2,4
3 (Kararsızım)	25	6,6

4 (Katılıyorum)	60	15,7
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	283	74,3
Toplam	381	100,0

Tablo 35'te ÇAÖ'nün "*Farklı bölgelerde yaşayan insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlayışla karşılarım.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 283'ü (%74,3) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 60'ı (%15,7) 4(Katılıyorum), 25'i (%6,6) 3 (Kararsızım), 9'u (%2,4) 2(Katılmıyorum) ve 4'ü (%1) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 36

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 7. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:7	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	7	1,8
2 (Katılmıyorum)	5	1,3
3 (Kararsızım)	32	8,4
4 (Katılıyorum)	93	24,4
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	244	64
Toplam	381	100,0

Tablo 36'da ÇAÖ'nün "*Çok kültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 244'ü (%64) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 93'ü (%24,4) 4(Katılıyorum), 32 (%8,4) 3 (Kararsızım), 5'i (%1,3) 2(Katılmıyorum) ve 7'si (%1,8) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 37

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 8. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:8	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	19	5
2 (Katılmıyorum)	24	6,3
3 (Kararsızım)	59	15,5
4 (Katılıyorum)	93	24,4
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	186	48,8
Toplam	381	100,0

Tablo 37'de ÇAÖ'nün "*Çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 186'sı (%48,8) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 93'ü (%24,4) 4(Katılıyorum), 59'u (%15,5) 3 (Kararsızım), 24'ü (%6,3) 2(Katılmıyorum) ve 19'u (%5) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 38

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 9. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:9	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	10	2,6
2 (Katılmıyorum)	15	3,9
3 (Kararsızım)	54	14,2
4 (Katılıyorum)	93	24,4
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	209	54,9
Toplam	381	100,0

Tablo 38'de ÇAÖ'nün "*Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 209'u (%54,9) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 93'ü (%24,4) 4(Katılıyorum), 54'ü (%14,2) 3 (Kararsızım), 15'i (%3,9) 2(Katılmıyorum) ve 10'u (%2,6) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 39

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 10. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:10	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	9	2,4
2 (Katılmıyorum)	30	7,9
3 (Kararsızım)	101	26,5
4 (Katılıyorum)	117	30,7
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	124	32,5
Toplam	381	100,0

Tablo 39'da ÇAÖ'nün "*Kendimi bir çok kültürlü eğitimci olarak görüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 124'ü (%32,5) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 117'si (%30,7) 4 (Katılıyorum), 101'i (%26,5) 3 (Kararsızım), 30'u (%7,9) 2 (Katılmıyorum) ve 9'u (%2,4) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 40

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 11. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:11	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	3	0,8
2 (Katılmıyorum)	9	2,4
3 (Kararsızım)	26	6,8
4 (Katılıyorum)	88	23,1
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	255	66,9
Toplam	381	100,0

Tablo 40'ta ÇAÖ'nün "*Kültürü, benden farklı olan bireylerle empati yaparım.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 255'i (%66,9) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 88'i (%23,1) 4(Katılıyorum), 26'sı (%6,8) 3

(Kararsızım), 9'u (%2,4) 2(Katılmıyorum) ve 3'ü (%0,8) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 41

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 12. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:12	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	6	1,6
2 (Katılmıyorum)	16	4,2
3 (Kararsızım)	53	13,9
4 (Katılıyorum)	100	26,2
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	206	54,1
Toplam	381	100,0

Tablo 41'de ÇAÖ'nün "Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim." maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 206'sı (%54,1) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 100'ü (%26,2) 4(Katılıyorum), 53'ü (%13,9) 3 (Kararsızım), 16'sı (%4,2) 2(Katılmıyorum) ve 6'sı (%1,6) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 42

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 13. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:13	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	17	4,5
2 (Katılmıyorum)	24	6,3
3 (Kararsızım)	78	20,5
4 (Katılıyorum)	92	24,1
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	170	44,6
Toplam	381	100,0

Tablo 42'de ÇAÖ'nün "*Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları için bir avantaj olabileceğini düşünüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 170'i (%44,6) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 892'si (%24,1) 4(Katılıyorum), 78'i (%20,5) 3 (Kararsızım), 24'ü (%6,2) 2(Katılmıyorum) ve 17'si (%4,5) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 43

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 14. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:14	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	6	1,6
2 (Katılmıyorum)	12	3,1
3 (Kararsızım)	31	8,1
4 (Katılıyorum)	79	20,7
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	253	66,4
Toplam	381	100,0

Tablo 43'te ÇAÖ'nün "*Öğretmen yetiştiren programlarda çok kültürlü eğitim ile ilgili derslerin olmasını isterim.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 253'ü (%66,4) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 79'u (%20,7) 4(Katılıyorum), 31'i (%8,1) 3 (Kararsızım), 12'si (%3,1) 2(Katılmıyorum) ve 6'sı (%2,9) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 44

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 15. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:15	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	16	4,2
2 (Katılmıyorum)	32	8,4
3 (Kararsızım)	61	16

4 (Katılıyorum)	105	27,6
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	167	43,8
Toplam	381	100,0

Tablo 44'te ÇAÖ'nün "*Kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrışma oluşturacağını düşünmüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 167'si (%43,8) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 105'i (%27,6) 4(Katılıyorum), 61'i (%16) 3 (Kararsızım), 32'si (%8,4) 2(Katılmıyorum) ve 16'sı (%4,2) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 45

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 16. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:16	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	8	2,1
2 (Katılmıyorum)	12	3,1
3 (Kararsızım)	26	6,8
4 (Katılıyorum)	59	15,4
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	276	72,4
Toplam	381	100,0

Tablo 45'te ÇAÖ'nün "*Öğretmenlerin, farklı kültürlerden olan öğrencileri kendi kültürel kimlikleriyle kabul etmeleri gerektiğini düşünüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 276'sı (%72,4) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 59'u (%15,4) 4(Katılıyorum), 26'sı (%6,8) 3 (Kararsızım), 12'si (%3,1) 2(Katılmıyorum) ve 8'i (%2,1) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 46

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 17. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:17	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	11	2,9
2 (Katılmıyorum)	11	2,9
3 (Kararsızım)	44	11,5
4 (Katılıyorum)	84	22
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	231	60,6
Toplam	381	100,0

Tablo 46’da ÇAÖ’nün “*Eğitim sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini kapsayacak şekilde olmalıdır.*” maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 231’i (%60,6) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 84’ü (%22) 4(Katılıyorum), 44’ü (%11,5) 3 (Kararsızım), 11’i (%2,9), 2(Katılmıyorum) ve 11’i (%2,9) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 47

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği’nin 18. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:18	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	14	3,7
2 (Katılmıyorum)	22	5,8
3 (Kararsızım)	52	13,6
4 (Katılıyorum)	84	22
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	209	54,9
Toplam	381	100,0

Tablo 47’de ÇAÖ’nün “*Ülkemizde etnik kökene dayalı ayrımcılığının önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum.*” maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 209’u (%54,9) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 84’ü (%22) 4(Katılıyorum), 52’si (%13,6) 3 (Kararsızım), 22’si (%5,8) 2(Katılmıyorum) ve 14’ü (%3,7) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 48

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 19. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:19	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	17	4,5
2 (Katılmıyorum)	26	6,8
3 (Kararsızım)	72	18,9
4 (Katılıyorum)	92	24,1
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	174	45,7
Toplam	381	100,0

Tablo 48'de ÇAÖ'nün "*İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyurum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 174'ü' (%45,7) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 92'si (%24,1) 4(Katılıyorum), 72 (%18,9) 3 (Kararsızım), 26'sı (%6,8) 2(Katılmıyorum) ve 17'si (%4,5) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 49

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 20. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:20	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	8	2,1
2 (Katılmıyorum)	14	3,7
3 (Kararsızım)	43	11,3
4 (Katılıyorum)	96	25,2
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	220	57,7
Toplam	381	100,0

Tablo 49'da ÇAÖ'nün '*Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.*' maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 220'si (%57,7) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 96'sı (%25,2) 4(Katılıyorum), 43'ü (%11,3) 3 (Kararsızım), 14'ü (%3,7) 2(Katılmıyorum) ve 8'i (%2,1) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 50

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 21. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:21	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	1	0,3
2 (Katılmıyorum)	4	1
3 (Kararsızım)	15	3,9
4 (Katılıyorum)	64	16,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	297	78
Toplam	381	100,0

Tablo 50'de ÇAÖ'nün '*İnsanların etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.*' maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 297'si (%78) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 64'ü (%16,8) 4(Katılıyorum), 15 (%3,9) 3 (Kararsızım), 4'ü (%1) 2(Katılmıyorum) ve 1'i (%0,3) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 51

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 22. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:22	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	4	1
2 (Katılmıyorum)	7	1,8
3 (Kararsızım)	23	6

4 (Katılıyorum)	69	18,1
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	278	73
Toplam	381	100,0

Tablo 51'de ÇAÖ'nün "Öğretim ortamı, farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmalıdır." maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 278'i (%73) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 69'u (%18,2) 4(Katılıyorum), 23'ü (%6) 3 (Kararsızım), 7'si (%1,8) 2(Katılmıyorum) ve 4'ü (%1) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 52

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 23. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:23	f	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	6	1,6
2 (Katılmıyorum)	16	4,2
3 (Kararsızım)	48	12,6
4 (Katılıyorum)	85	22,3
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	226	59,3
Toplam	381	100,0

Tablo 52'de ÇAÖ'nün " Çok kültürlü eğitimin, günümüzde göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu düşünüyorum." maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 226'sı (%59,3) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 85'i (%22,3) 4(Katılıyorum), 48'i (%12,6) 3 (Kararsızım), 16'sı (%4,2) 2(Katılmıyorum) ve 6'sı (%1,6) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 53

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 24. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:24	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	4	1
2 (Katılmıyorum)	2	0,5
3 (Kararsızım)	16	4,2
4 (Katılıyorum)	51	13,4
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	308	80,8
Toplam	381	100,0

Tablo 53'te ÇAÖ'nün "*İnsanların, dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 308'i (%80,8) 5 (Kesinlikle katılıyorum), 51'i (%13,4) 4(Katılıyorum), 16'sı (%4,2) 3 (Kararsızım), 2'si (%0,5) 2(Katılmıyorum) ve 4'ü (%1) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 54

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin 25. Maddesine Verilen Cevapların Dağılımı

Madde No:25	<i>f</i>	%
1 (Hiç Katılmıyorum)	5	1,3
2 (Katılmıyorum)	2	0,5
3 (Kararsızım)	11	2,9
4 (Katılıyorum)	41	10,8
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	322	84,5
Toplam	381	100,0

Tablo 54'te ÇAÖ'nün "*Öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.*" maddesine verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu maddeye 381 (%100) öğretmen adayının 322'si (%84,5) 5 (Kesinlikle

katılıyorum), 41'i (%10,8) 4(Katılıyorum), 11'i (%2,9) 3 (Kararsızım), 2'si (%0,5) 2 (Katılmıyorum) ve 5'i (%1,3) 1 (Hiç katılmıyorum) şeklinde cevap vermiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Mesleki Hazırlık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin mesleki hazırlık düzeylerinin incelenmesine odaklanan ikinci problemine ilişkin bulgular, beş farklı program türü (RPD,İDE,İME,SE,OÖ) ve 1-2-3-4.sınıf düzeyindeki 20 öğretmen adayına Bireysel Görüşme Formu'nda yer alan a) çok kültürlü eğitim tanımı, b) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki katkı ve olanaklar c) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında yer alan derslerin çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kazandırdığı yetkinlik ve yeterlikler d) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmeye yönelik öneriler ile ilgili yöneltilen sorulara ilişkin olarak yürütülen betimsel analiz sonucunda elde edilmiştir.

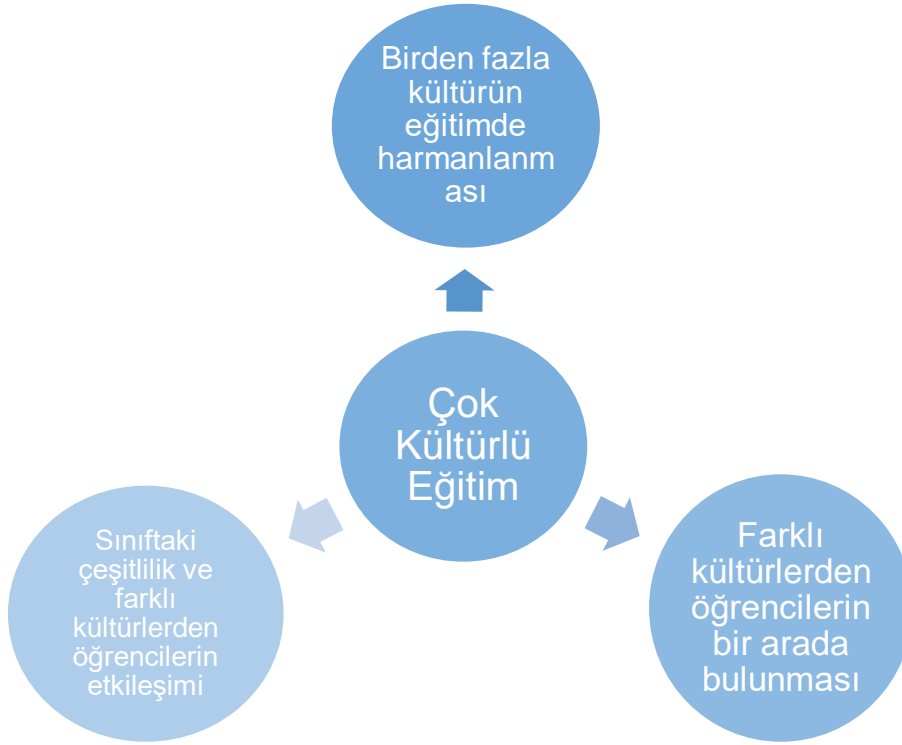
Çok Kültürlü Eğitim Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının bazıları (İDEÖA1, İDEÖA2, İDEÖA4, İMEÖA2, OÖEÖA1, OÖEÖA4, RPDÖA1, RPDÖA4, SEÖA1, SEÖA2) çok kültürlü eğitimi "*farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunması ve birbirine kültürel açıdan saygı duyması*" ve "*birden fazla kültürün eğitimde harmanlanması*" şeklinde tanımlamıştır. Buna ek olarak, çok kültürlü eğitimi "*sınıftaki çeşitlilik ve farklı kültürlerden öğrencilerin etkileşimi*" (İDEÖA3), "*bütün kültürlerin birleştiği bir havuz*" (İMEÖA3), "*başka ülkelerin programlarını takip etmek*" (İMEÖA4), "*birçok farklı eğitim aşamalarının toplanması ve her birinden bir özelliğin alınıp bir eğitim sisteminde uygulanması*" (OÖEÖA2), "*farklı kültürlerin tanıtılması ve anlatılması*"(OÖEÖA3), "*farklı kültürdeki insanların hep bir arada mutlu bir şekilde ayırım yapılmadan eğitim alması*" (RPDÖA2) ve "*farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıf ortamında kendi kültürlerinden*

kattıkları bilgiler doğrultusunda zenginleşmiş bir eğitim ortamı” (SEÖA3) gibi temaların odağında anlamlandırdıkları görülmektedir. Şekil 4’te hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tanımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Şekil 4

Çok kültürlü eğitim tanımlarına ilişkin bulgular



Çok kültürlü eğitimi “*farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunması ve birbirine kültürel açıdan saygı duyması*” olarak tanımlayan öğretmen adayların biri olan RPDÖA4 çok kültürlü eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

...Çok kültürlü eğitim kavramını denince benim aklıma genellikle bir sınıf ortamı ve bu sınıf ortamında birden fazla kültüre ait öğrenciler geliyor. Örneğin işte mülteciler olabilir, yani şu anda günümüz Türkiye'sinde de çok fazla var. Bu Suriyeli olsun, Afgan olsun yani çeşit çeşit kültürden insanın bir arada uyum içinde ders görmesi eğitimi alması şeklinde hayal ediyorum...

Diğer bir öğretmen adayı RPDÖA3 “çok kültürlü eğitimi, sadece öğrencilerin kültürlenmesi değil, aynı zamanda öğretmenlerin de bir şekilde bir kültüre bir kültürden

gelmesi” olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü eğitimi “*sınıftaki çeşitlilik ve farklı kültürlerden öğrencilerin etkileşimi*” olarak tanımlayan İDEÖA3 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Mesela bunu ilk duyduğumda aklıma gelen, sınıfta farklı kültürlerden öğrenciler olabilir ve bir öğretmen buna hazırlıklı olmalı, yani sadece bir kültür değil de farklı kültürlerin olması demek aslında çeşitliliğe bağlı çeşitlilik demek sınıfta ve bence bu öğrencilerin etkileşimi ve öğrencilerin motivasyonu eğitim hayatlarına bile bir katkı sağlıyor olumlu açıdan...

Çok kültürlü eğitimi “*bütün kültürlerin birleştiği bir havuz*” olarak tanımlayan

İMEÖA3, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Sınıfın içerisinde işte mesela Türk olduğu kadar farklı uyruklarda öğrencilerinde olması ve bunların ortak bir kültürlerini herkes kendi kültürünü bir noktaya kadar taşıyacak ama ortada aslında bütün kültürlerin birleştiği bir havuz olacak diye düşünmüştüm. Bunu ilk duyduğumda aklıma bu gelmişti. Bunun aslında öğrencilerin kendi arasında da iletişimlerde sağlayabileceği bir şey olarak düşünmüştüm...

Çok kültürlü eğitimi OÖEÖA2, “Birçok farklı eğitim aşamalarının toplanması ve her birinden bir özelliğin alınıp bir eğitim sisteminde uygulanması.. Dünya'nın farklı noktalarında uygulanan eğitimlerin birinde toplanması gibi.” olarak tanımlamıştır. “Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıf ortamında kendi kültürlerinden kattıkları bilgilerle bilgiler doğrultusunda zenginleşmiş bir eğitim ortamı” olarak tanımlayan SEÖA3, aynı zamanda “Hem öğrenciler arası bir zenginlik hem de öğretmenden öğrenciye katılabilecek bir zenginlik ya da öğrenciden öğretmene katılabilecek bir zenginlik olabilir.” olarak eklemiştir.

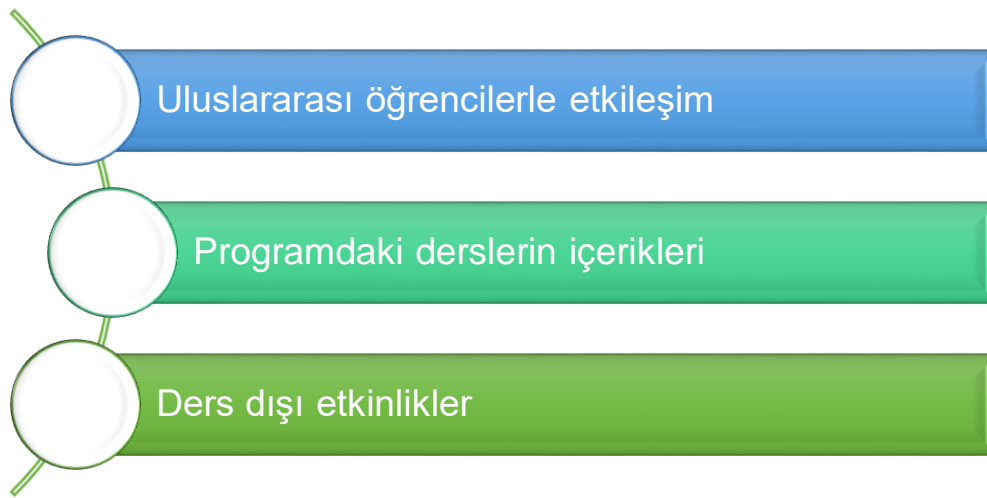
Öğretmen Eğitimi Programının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Mesleki Hazırlık Düzeyini Geliştirmedeki Katkı ve Olanaklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci temel problemi olan mesleki hazırlık düzeyleri çerçevesinde incelenen bir diğer alt problem ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini

geliştirmedeki katkıları ve mevcut olanaklar hakkındaki görüşleridir. Şekil 5'te hizmet öncesi öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkı ve olanaklara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Şekil 5

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkı ve olanaklara ilişkin görüşleri



Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkıları ve mevcut olanaklarla ilişkili olarak, “uluslararası öğrencilerle etkileşim” (İDEÖA1, İDEÖA2, İMEÖA2, OÖEÖA1,OÖEÖA4, RPDÖA3); “programdaki derslerin içerikleri” (İDEÖA2, İDEÖA3, İDEÖA4, İMEÖA1, İMEÖA2, SEÖA1, SEÖA2, SEÖA3), “çok yönlü bir vizyon kazandırma” (İMEÖA4), “uygulama derslerinin eksikliği” (OÖEÖA2, SEÖA4), “iletişim ve empati becerisinin kazandırılması” (RPDÖA1), “ders dışı etkinlikler”(RPDÖA2, RPDÖA4) temaları vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkılarında ve mevcut olanaklarda, “uluslararası öğrencilerle etkileşim”e değinen İDEÖA2 görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Orada zaten çok kültürlü bir eğitimsel yapıya sahibiz. Başka uluslararası öğrenciler çok bulunmakta. Bu sebepten dolayı da derste ister istemez tabii ki çok kültürlü bir etkileşim oluyor. Aynı zamanda zaten İngilizce Öğretmenliği bölümü okuduğum için sadece Türk kültürü değil, aynı zamanda İngiliz kültürünü, Amerikan kültürünü de öğrenmiş oluyoruz. Bu sebepten dolayı hani otomatik olarak bölümümden ve üniversitemden kaynaklı çok kültürel bir etkileşim oluyor...

Hem “*uluslararası öğrencilerle etkileşim*” hem de “*programdaki derslerin içerikleri*”nin öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkısı ve bir olanak olduğunu düşünen İMEÖA2, görüşünü “Eğitimin çok kültürlülüğü geliştirmede paydası olduğunu düşünüyorum, çünkü işte hem bizim kendi sınıfımızda olan insanlara konusunda olsun hem derslerin işleyişi olsun hem tanıdığımız insanlar olsun, bize farklı bilgiler aktarabiliyor farklı kültürlere dair.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkısı hakkında “*çok yönlü bir vizyon kazandırma*” olarak görüş belirten İMEÖA4 “farklı ülkelerin değişik bakış açılarını yaklaşımlarını göstererek aslında bize çok yönlü bir vizyon kazandırmaya çalıştıklarını düşünüyorum açıkçası.” şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte, İMEÖA3 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

...Biz biraz daha küçük bir bölümüz aslında diğer birçok bölüme göre o yüzden bütün öğrenci sınıfımızdaki tüm öğrenciler, hatta bildiğim kadarıyla bölümdeki tüm öğrenciler Türk. O yüzden böyle eğitim dersleri ve seçmeli derslerde karşılaştığımız uluslararası öğrenciler haricinde çok fazla çok kültürlü bir ortamda giremiyoruz aslında. Eğitim programının eğitim dersleri ve seçmeli dersler kısmı biraz daha çok kültürlülüğe bizi yönlendirirken matematikte (İME Programı) bunu çok göremiyorum açıkçası...

"*Uygulama derslerinin eksikliği*"ne değinen OÖEÖA2 şu şekilde belirtmiştir:

...Özellikle birinci sınıfta gereğinden fazla teorik ders olduğunu düşünüyorum. O dönemde birçok okul öncesine dayalı bize yarar sağlayabilecek ileriki sınıf düzeylerinde ders eklenebilir, uygulamalı ders olsun, gözlem olsun, alan gezileri olsun birçoğu uygulanabilir fakat daha çok teorik dersler var. Şu an uygulamadan uzak olduğunu düşünüyorum açıkçası, uygulamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum öğretim programının...

Öğretmen adayı OÖEÖA3, devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkısı ve olanaklar hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

...Bizim açımızdan çok daha rahat ve çok daha evrensel bir konumuz var, yani şu an ben farklı bir ülkeye gitsem de işimi kesinlikle yapabileceğimi düşünüyorum çünkü yaklaşımlar çok benzer ya da uygulamalar benzer. Hani bu yönde katkı sağladığını düşünüyorum...

Öğretmen adaylarından RPDÖA1, devam ettiği öğretmen eğitimi programının "*iletişim ve empati becerisinin kazandırılması*" açısından çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkı sağladığını belirtmiş, buna ek olarak bu süreçteki bireysel deneyim ve tecrübelerinin önemini de şu şekilde eklemiştir:

...Aslında ben çok kültürü açısından böyle şeyim annem de mesela Mısırlı olduğu için hep böyle birleşik büyüdüm. Böyle birçok kültürü aynı anda yaşadım aslında ama böyle bir her şeyi hani birçok kültürün yine aynı ortamda olduğunu görünce bu beni mutlu ediyor çünkü mesela bir arkadaşım var ve şimdi şey falan diyoruz. Peki onların oraya gidebilirim yani yurtdışına ve kültür belki de daha iyi bir şekilde tanırım aslında. Bu da eğitim sayesinde oluyor çünkü eğitim bana o öğrenciyi hani sağlamış oluyor, yani birbirimizle iletişim kurmanıza sebep oluyor. Birbirimizle tanışmamıza sebep oluyor ve bu sayede birçok kişiyle tanışıyoruz...

Buna ek olarak RPDÖA2 ve RPDÖA4, ilgili topluluklar ve seminerler gibi “ders dışı etkinlikler”in katkı sağladığına değinmiştir. Devam ettiği öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki “*programdaki derslerin içerikleri*”nin katkısına vurgu yapan SEÖA3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

...Geçen dönem aldığım bir ders vardı, Kapsayıcı Dil Eğitimi başlığı altında bu dersin mesela farkındalık oluşturan bir ders olduğunu düşünüyorum çünkü Türkiye'nin bulunduğu coğrafya nedeniyle farklı kültürlerle sürekli iç içe olduğunu biliyoruz. Bundan dolayı da gelecekteki sınıfımızdaki öğrenciler de farklı kültürlerden olacak ve biz öğretmen adaylarının da bu süreci aslında hazırlıklı olması gerekiyor. Özellikle aldığımız dersler ya da kendimizi geliştirebileceğimiz kaynaklar edinmek bizim için bu anlamda çok önemli. Aldığım eğitimlerde de bunları aslında bazı noktalarda vurgular yapılıyor. Derslerimiz içerisinde de daha geliştirilebilir mi? Evet, ama hiçbir katkısı olmadığını da söyleyemem açıkçası çünkü farkındalık oluşturuyor ve bu konuda bize yol gösterici oluyor...

Buna ek olarak, öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmedeki katkılarına ve mevcut olanaklara “*programdaki derslerin içerikleri*” temasını İDEÖA4 “Ders içeriklerinde biz aslında başka kültürleri görüyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen Eğitimi Programında Yer Alan Derslerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Mesleki Hazırlık Düzeyini Geliştirmedeki Katkılarına İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmede, öğretmen eğitimi programındaki etkili dersler, bu derslerin katkıları ve gerekçeleri ile ilgili açıklamalar Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55

Öğretmen Eğitimi Programında Yer Alan Derslerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Mesleki Hazırlık Düzeyini Geliştirmedeki Katkılarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen Adayı	Ders İsmi	Gerekçe/Açıklama
İDEÖA1	Eğitim Psikolojisi	"...Öğrencilerle daha çok nasıl iletişim kurmam gerektiğini anlattığı için daha çok katkısı olacağını düşünüyorum."
İDEÖA2	İngiliz Dili ve Edebiyatı	" ...çünkü edebiyat kültür demektir. Herhangi bir eseri veya şiir okuduğumuzda ister istemez o kültüre de maruz kalmış oluyoruz, o kültürü daha kolay özümseyebiliyoruz. "
	Kültür ve Dil	"...Bunun dışında direkt kültüre yönelik derslerimizde bulunmakta, orada direkt olarak kültürle ilgili çalışmalar yapıyoruz.."
İDEÖA3	Dil ve Edebiyat Öğretimi	"...Konu zaten edebiyat olunca kültür vazgeçilmez oluyor. O yüzden özellikle o derste en çok kültürün parçalarını görebiliyoruz diyebilirim..."
	İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi	"..Okuma parçaları ve videolarda bir kültürle bağlantılı bir materyal seçebiliyoruz..."
İDEÖA4	Dünya Dilleri ve Kültürleri	"..Orada (bu derste) inanılmaz böyle farklı şeyler öğrenmiştik, sunum yapmıştık."

İMEÖA1	Eğitim Felsefesi Matematik Tarihi	"...Farklı bakış açıları farklı kültürlerdeki eğitim biçimleriyle aslında kendimizi geliştirdik, yani ilk dönemden bu kadar şeyi gördüysem ilerleyen dönemlerde daha fazla şeyler göreceğini düşünüyorum ben.."
İMEÖA2	Matematik ve Kültür	"...Orada (bu derste) mesela hem farklı kültürlere dair şeyler öğreniyoruz hem de onları bizim kültürümüzle bağdaştırıyorlardı ve onun üzerinden matematiksel bir şeyler üretmeye çalışıyoruz, projeler gibi.."
İMEÖA4	Matematik ve Kültür	
OÖEÖA1	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	"...Dersimizde bir sunum yapmıştık, bu sunumlarda "Fransa'nın okul öncesi eğitim sistemi nasıldı? Norveç'in okul öncesi sistemi nasıldı?" gibi bunlar hakkında bilgilendirme yapmıştık ve bu bilgilendirmelerde karşılaştırma şansı sunmuştu bize Türkiye ile birlikte.."
OÖEÖA2	Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitim Yaklaşımları	"...Birçok farklı eğitim yaklaşımını gördük, Montessori gibi eğitim programları vardı mesela onlar tabii ki çok fazla yarar sağladı. İtalya'da uygulananlar var. Özellikle Montessori mesela onlar çok yarar sağladı farklı kültürleri görmek adına.."
ÖAEÖA3	Çevre Eğitimi	
RPDÖA1	Eğitim Felsefesi	"...Bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum çünkü çok fazla fikir, yani farklı fikirler gördüğümüz için artık hani her şey bizde olabilir gibi görünmeye başlıyor

		olabilir, yani bu kültürü de bu var olabilir diyoruz, görmeye başlıyoruz bence..”
RPDÖA2	Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma	“...Bu dersin katkısı olabilir ama o da erken hemen birinci sınıfta aldığınız için pek bir şey anlamamıştım. O dersten o yüzden onun hakkında pek bir şey söyleyemeyeceğim...”
RPDÖA3	Eğitimde Ahlak ve Etik	“...Etik dersinde çok kültürlülüğe özellikle değiniliyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor çünkü sadece tek bir kültüre dayalı eğitim verilemez, öyle bir eğitim de eğitim olmaz. Zaten benim görüşümce o yüzden bu konuda katkılarının çok büyük olduğunu düşünüyorum....”
RPDÖA4	Danışma Becerileri	“...Çünkü herhangi bir danışan bizim karşımıza geldiğinde biz onlara karşı kültürünü yadsıyacak ya da kültürünü eleştirecek hiçbir şekilde davranışta bulunmamız öğretiliyor bize. Bu yüzden de hem bizim çok kültürlü olmamız hem de danışanlara karşı bu kültürlülüğü yansıtmamız gerekiyor....”
	Grupla Psikolojik Danışma	“... Çocuklar ve ergenlerle psikolojik danışmada farklı kültürden gelen çocuklara karşı vereceğimiz danışma hizmetlerinde kesinlikle çok kültüre dayalı bir yaklaşım sergilememiz gerekmekte.”
SEÖA1	Eğitim Felsefesi	“.....Felsefi akımları ile birlikte bununla birlikte çalışan farklı okullar görüyorum ve bu okullar dünyanın dört bir yanından olduğu için yani bir nebze olsun bana katkı sağladığını düşünüyorum çünkü farklı felsefi akımları benimsiyorlar ve ona göre eğitim veriyorlar. Bu da sadece Türkiye'de gerçekleşmediği için yani binbir farklı şehirden ülkeler...”

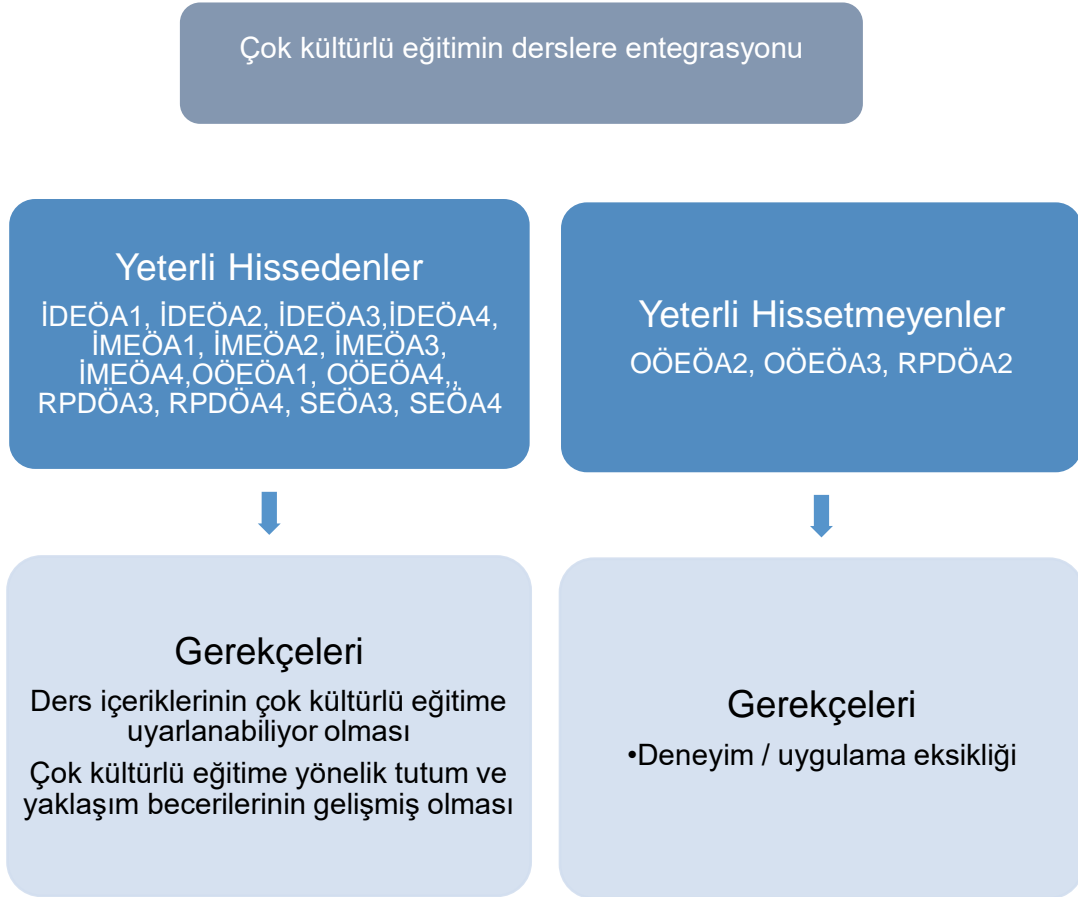
SEÖA2	Kapsayıcı Dil Öğretimi	“...Bu derste yabancı olan çocuklara Türkçe öğretiminin nasıl öğretiriz bazı ilerliyoruz ve sınıf öğretmenlerinin dışında hani başka kültürden gelen kişilerin hem kültürlerine saygı duyarak onların da istedikleri ve belli başlı kendilerine benim istedikleri özellikleri ve kendi dillerine biz onlara nasıl aktararak onlarla beraber bir eğitim süreci ilerleyebiliriz... Bu tarz şeyler gördüğümüz için bize farklı kültürlerde ve dillerde olan kişiler hakkında nasıl bir eğitim yolunda ilerleyeceğini gösteren bazı dersler var..”
SEÖA3	Kapsayıcı Dil Eğitimi	“..Farkındalık oluşturan bir ders olduğunu düşünüyorum çünkü Türkiye'nin bulunduğu coğrafya nedeniyle farklı kültürlerle sürekli iç içe olduğunu biliyoruz. Bundan dolayı da gelecekteki sınıfımızdaki öğrenciler de farklı kültürlerden olacak ve biz öğretmen adaylarının da bu süreci aslında hazırlıklı olması gerekiyor. Özellikle aldığımız dersler ya da kendimizi geliştirebileceğimiz kaynaklar edinmek bizim için bu anlamda çok önemli. Aldığım eğitimlerde de bunları aslında bazı noktalarda vurgular yapılıyor...”
SEÖA4	Yabancılara Türkçe Öğretimi	

Öğretmen Eğitimi Programlarında Alınan Derslerin Çok Kültürlü Eğitimin Entegrasyonu ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerini Düzenlemede Kazandırdığı Yetkinlik ve Yeterliklere İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hissedip hissetmemeleri ve buna bağlı gerekçelerine ilişkin kod ve temalar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu hakkındaki görüşleri



Öğretmen Eğitimi programlarında alınan derslerin çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kazandırdığı yetkinlikler hakkındaki görüşlerini İDEÖA1 “Öncelikle öğrencinin dilinden daha iyi anlayacağını düşünüyorum aldığım eğitim sayesinde. Kendime göre değil de daha çok hitap ettiğim öğrenci grubuna göre hareket edebilirim. En azından dersler bana bunu kazandırdı.” şeklinde ifade ederken, İDEÖA2 şu şekilde açıklamıştır:

...Öncelikle dili öğretirken kesinlikle direkt olarak değil belli bir süreçten geçerek öğretmeyi planlıyorum. Mesela İngiliz Dili ve Edebiyatı dersinde gördüğüm gibi eserlerinden parçalar vererek okutabilirim. Öğrencilerine şiirler vererek okutturabilirim ya da çok kültürlü yapıyı temsil eden müzikler dinleterek ödevler vererek okuma parçaları vererek. Bu şekilde ya da mesela başka kültürlerin öğrenciler bularak onlarla

görüşmeler yaptırarak.. İngilizce konuşma olabilir. Bu şekilde yapabileceğimi düşünüyorum...

İDEÖA3 ise çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonuna dair görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Edebiyatta kültürle ilgili olan bölümlerin entegrasyonunu öğreniyoruz ve bu benim için gerçekten çok önemli çünkü ben kültürü evet çok önemli dil öğretiminde ama nasıl bunu ders planlarına katılacağım mesela bilmeyebilirdim ve bu sene derslerimde genel olarak bunu öğrendim. O yüzden artık ders planlarında kültürü nasıl entegre ettiğimi biliyorum...

İDEÖA4 ise “Çok fazla proje hazırlıyoruz ve bunları sunuyoruz. Aslında bu sunumları yaparken hem kendi kültürümüzle hem diğer kültürlerle bağdaştırarak sunuyoruz. Ben de ileride öğretmen olduğum zaman aslında bence öğretmenlikte bir sunum gibi düşünebiliriz.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan İME programına devam eden öğretmen adaylarından İMEÖA1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Mesela Matematik Tarihi dersinde ben Hint matematiğini anlatmıştım, sunumunu yapmıştım. Hint matematiğine dair hiçbir bilgi yoktu ama okuldaki yaptığımız etkinlikte geçen hafta yaptığımız etkinlikte bu işlediğimiz “Matematik Tarihi ders konularını bir öğretmen olarak bizde müfredata katmak ister miyiz? Böyle bir değişiklik yapmak ister miyiz? Farklı bakış açıları kazandırmayı ister miyiz?” gibi sorular vardı ve bunların üzerine yeni bir sunum yaptık. Ben de bu yeni sunumda kendince bir rapor hazırlayıp bir etkinlik tasarladım. Bu etkinlikte de öğrencilere Hint matematiğini anlatıyordum...

İMEÖA2 ise çok kültürlü eğitimi derslere entegrasyonu konusunda kazandığı yetkinlikleri, “farklı kültürler öğrendikçe farklı dinlerdeki insanlara saygı duydukça veya işte

insanların farklı düşüncelere sahip olduğunu öğrendikçe onların fikirlerine daha saygı duyuyorum ve empati duygum daha gelişmiş diyebilirim.” şeklinde ifade etmektedir.

Bununla beraber, öğrenim sürecinde ders içeriklerinde gördüğü üzere “farklı kültürlerden videolu örnekler göster ya da ilgili etkinlikler yapmak ve bunları çok kültürlülük anlayışına göre düzenlemek” (İMEÖA3) gibi yetkinlikler kazandığı ifade edilmiştir. Ayrıca OÖEÖA1, kazanımları “çok temel bir bilgi oldu benim için, eğer Norveç’te bir okul öncesi öğretmeni olarak çalışmak istesem oranın okul öncesi sistemi hakkında bilgi edinmiş oluyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca OÖEÖA2 “Şu an bir yetkinlik kazandığımı düşünmüyorum” diyerek görüşünü belirtirken, OÖEÖA3 “Şu zamana kadar alan deneyimim hiç olmadı.” şeklinde ifade etmiştir. OÖEÖA4 ise “Derslerimi belki sınıfında hani farklılıktan ya da farklı kültürden bir öğrenci var ise onun hani kültürünü baz alarak etkinlikler düzenleyebilirim.” şeklinde nasıl entegre edeceğini ifade etmiştir. Ayrıca “Şu anda uygulamaya yönelik pek ders almadım, herhalde üçüncü ve dördüncü sınıfta bu konuya yönelik daha çok ders alırım diye umuyorum. O yüzden pek bir fikrim yok bu konuda.” (RPDÖA2) görüşü belirtilmiştir. Bununla beraber RPDÖA3 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

...Kesinlikle bir kere empati düzeyimizin geliştiğini söyleyebilirim çünkü at gözlüğü ile bakmayı bırakıyoruz. Sadece kendi kültürümüzü odaklanmayı bırakıyoruz ve herhangi bir sınıfta eğer ki öğretmen öğrencisini kabul ederse etrafındaki insanlar da yani o küme içerisindeki sınıf kümesi içerisindeki bu öğrenciyi de etrafındaki arkadaşları kabul etmiş olacaktır, çünkü öğretmen ilk baştaki rol modeldir aileden sonra, o yüzden bu konuda empatiyi geliştireceğine söyleyebilirim. Onun dışında başka düşünmem gerekirse, sanırım en çok empati, saygı.. saygı çok önemli. Saygı çerçevesi içerisinde olması. Onun dışında bir de kabul etme diyebilirim sanırım...

Ayrıca RPDÖA4 çok kültürlü eğitimi derslere entegre etme konusundaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Tüm okula yönelik olabilir veya sınıf bazlı da gidilebilir. Öğrencilerin beraber uyum içerisinde yaşayabileceği, empatinin gelişmesini sağlayabilecek grup çalışmaları da olabilir, aktiviteler de olabilir. Bu tarz şeylerin yapılması bence ortamda okulda çok kültürel bakış açısını uyumu dengeleyeceğini düşünüyorum...

SEÖA1 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Şu an ben hiç yetkin olduğumu düşünmüyorum bu konuda. Mesela şöyle kendi sınıf ortamında mesela çok kültürlülük mevcut değil. Ben sınıf öğretmenliği programında okuyorum ve yani çok kültürlü bir yapısı yok. Şunu söyleyebilirim ama bundan önce hazırlık dönemimde İngilizce Dil Okulu'nda çok farklı kültürden arkadaşlarım vardı. Onlarla vakit geçirmek ve onları tanımak beni bu yönde çok fazla etkiliyordu ama şu an ki bu süreçte lisans programında böyle bir şey söz konusu değil. Belki bunu öğretmenlerimin yardımıyla elde edebilirim. O da yani yine farklı belki bence tanımaktan geçiyor böyle şeyler ve yani birbirimizi tanıdıkça konuştukça onlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğumda belki onlara öğretmenlik yaptığımda da daha yetkin bir kişi olabilirim. O yüzden belki de tamamen iletişimden geçtiğini düşünüyorum...

SEÖA3, çok kültürlü eğitimi derslere entegre etmenin öğrencilerin düzey ve karakterlerine bağlı olduğunu belirlemekte ve bu konudaki görüşünü,

...Örneğin, çok girişken olmayan ve çok kültürlü farklı kültürlerden gelen öğrencilerim varsa onlarla aslında öğrenci temelli bir yöntem izleyerek mesela öncelikle kendi aralarında bir iletişim kurmalarını sağlayarak ardından da bunu hani ders boyutuna taşıyarak...

şeklinde örneklendirmektedir. Son olarak, SEÖA4 öğretmen adayı, entegrasyon sürecini,

...Harf Edinimi dersinde iletişimi biraz daha öğrendim, örneğin drama yoluyla, görselleştirmelerle, kendi vücut hareketlerimizle, oyunlarla en önemlisi, eğer bu çocuklar içinse bölümle alakalı aslında birleştirici bir gücü olduğuna inanıyorum çünkü

çocuklar ergenliğe kadar her şeyi oyun olarak görüyorlar, bu anlamda oyun birleştirici öğretici gücü olabileceğine inanıyorum...

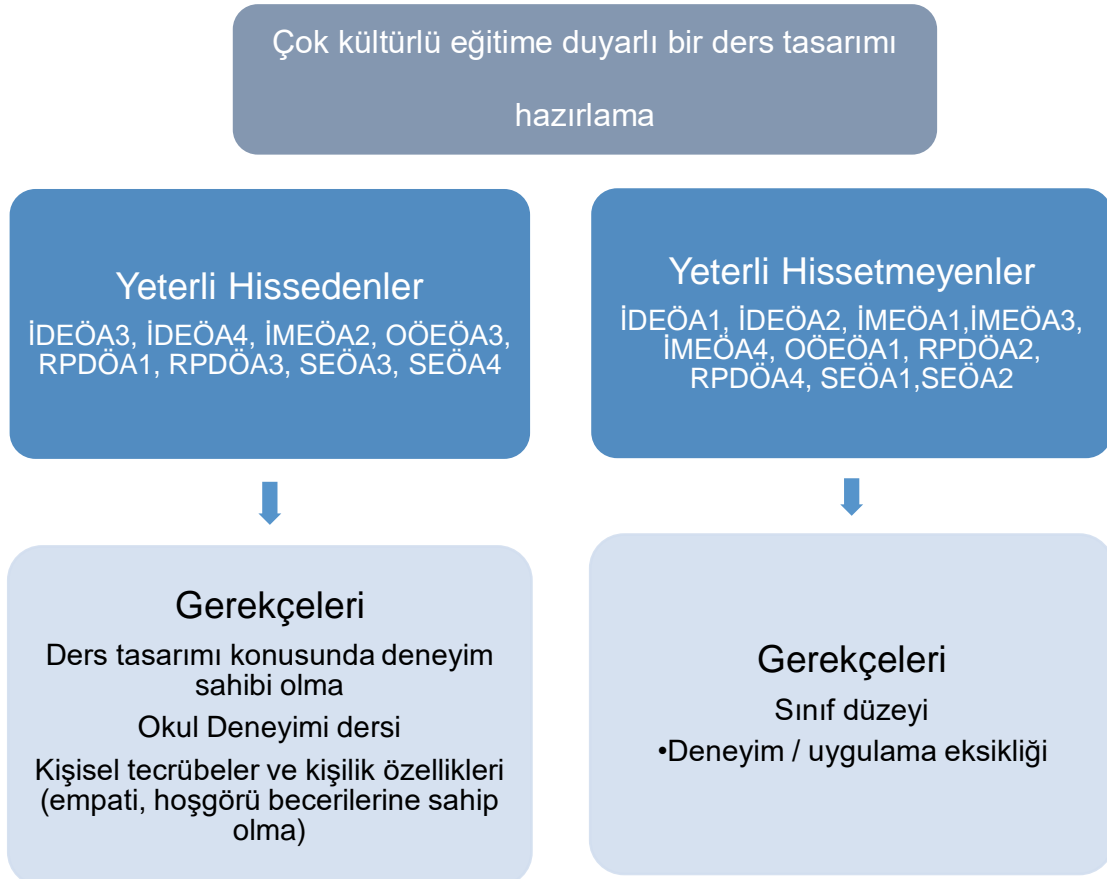
şeklinde açıklamıştır.

Çok Kültürlü Eğitime Duyarlı Ders Tasarımına İlişkin Yeterlik Düzeyleri ile İlgili Öğretmen Adayı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan çok kültürlü eğitime duyarlı ders tasarımı konusunda hizmet öncesi öğretmen adaylarının yeterlik görüşlerine ilişkin bulgular, çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlama konusunda kendini yeterli hissedip hissetmemeleri ve buna bağlı gerekçelerine ilişkin kod ve temalar Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlama konusundaki görüşleri



Çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlamada yeterli hisseden öğretmen adayları ve yeterli hissetmeyen öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki gerekçe ve açıklamaları Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56

Çok Kültürlü Eğitime Duyarlı Ders Tasarımına İlişkin Yeterliye Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Yeterli Hisseden Öğretmen Adayları/ Gerekçe	Yeterli Hissetmeyen Öğretmen Adayları / Gerekçe
<p><i>Öğretmen Adayı: İDEÖA3</i></p> <p><i>Gerekçe/Açıklama</i></p> <p>"...Açıkçası yeterli hissediyorum olabildiğince çünkü bunu hazırladığım ders planlardan, hocalardan aldığım geri bildirimlerden görebiliyorum..."</p>	<p><i>Öğretmen Adayı: İDEÖA1</i></p> <p><i>Gerekçe/Açıklama</i></p> <p>"... Kendimi şu an çok yeterli hissetmiyorum o konuda, daha birinci sınıf öğrencisi olduğum için. Genel olarak öğretmenlik konusunda kendimi çok yeterli hissetmiyorum şu an aldığım eğitimden dolayı."</p>
<p><i>Öğretmen Adayı: İDEÖA4</i></p> <p><i>Gerekçe/Açıklama</i></p> <p>"...Şöyle, bu dönem staj yaptığım için açıkçası biraz daha öğrendim, yani 30 kişilik bir sınıfta nasıl ders anlatacağımı, dersi nasıl entegre edebileceğimi öğrendim ve kendim materyali hazırladım. Bu süreçte teknolojiyi daha çok aslında kullanarak birçok video, ses kaydı, şarkı.."</p>	<p><i>Öğretmen Adayı: İDEÖA2</i></p> <p><i>Gerekçe/Açıklama</i></p> <p>"Kendimi açıkçası çok fazla yeterli hissetmiyorum çünkü aldığım eğitimin tam olarak bana da yeterli olduğunu asla düşünmüyorum çünkü her ne kadar çok kültürlü bir etkileşime maruz kalsak da tam olarak bunu direkt olarak derslerini almadığımız için çok da yeterli bir şey üretebileceğimi açıkçası düşünmüyorum. Çünkü kültür çok geniş bir kavram öyle genel basite indirgenebilecek bir şey olmadığı için bence bunun eğitiminin bir</p>
<p><i>Öğretmen Adayı: İMEÖA2</i></p> <p><i>Gerekçe/Açıklama</i></p>	

"..Mesela 10 üzerinden 7 diyebilirim çünkü ben daha anlayışlıyım diye düşünüyorum. Empati duygum gelişmiş diye düşünüyorum. Ders tasarımı konusunda 10 üzerinden 6-7 diyebilirim."

Öğretmen Adayı: OÖEÖA3

Gerekçe / Açıklama

"..O zor bir soru şöyle, bizim yazdığımız hep planlarda çok kültürlülük üzerine değil de hep işte bir aktivite çocuk üzerinde nasıl uygularız işte bu aktiviteyi çocuklar beğenir mi, oynayabilir mi? üzerine gidiyoruz ya da işte hangi kazanımları geliştirebilir? Çocuk üzerinde hep bunlar gittiğimiz için çok kültürlülük üzerine hiç düşünmedim. Belki belki zorlanabilirim ama sonrasında o sınıfın dinamiğine alıştıktan sonra ya da çocuğu çok iyi tanıdıktan sonra yani bunu şey yapabilir. O zaman içinde olabilir, zaman içerisinde bunu başarabilirim yani."

Öğretmen Adayı: RPDÖA1

Gerekçe/Açıklama

"..Aslında ben baya bir yeterli hissediyorum çünkü iki kültür içinde büyüdüm. Aslında hem Arap kültürü hem Türkiye'deki yani Türk kültürü ama mesela şeyi çok hissediyordum. Bu arada annemle mesela ben sokaktayken Arapça konuşmayı pek sevmiyorum çünkü insanların bunu kabul edelim yani genel olarak konuşuyorum, insanlar Arapça konuşmayı böyle bir garip karşılıyorlar bunu yani kabul ediyorum zaten. Ben şuna inanıyorum, gerçekten o çok kültürlü olan çocukların aklından da düşünemediğimi düşünüyorum. Hani benim de sevmediğim şeyler var evet ama hep ya hep bundan dolayı sadece bende yaşadığım için bunu hep şey demeye başlıyorum: Evet empati

ders haline getirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

Öğretmen Adayı: İMEÖA1

Gerekçe/Açıklama

"...Daha ilk dönemim bölümde ve hiçbir şey düşünmüyordum bu bölümle ilgili o yüzden yeterlilik düzeyimi yüz üzerinden sıfır olarak görüyorum. Şu an geliştirmem gereken çok şey var. Öğrenmem gereken çok şey var. Üzerinde çalışmaya devam ediyorum..."

Öğretmen Adayı: İMEÖA3

Gerekçe/Açıklama

"..Evet böyle hep şey diyoruz, bütün kültürlere saygı duymalıyız işte hepsini önem vermeliyiz ama çok veriyor muyuz ya da çok karşılaşmadığımız için vermiyoruz. Bana çok emin olamadım aslında ileride bunu nasıl yapabilirim diye düşündüğümde.. Hani şu anki eğitimle bunu tam olarak yapabilir miyim gibi gelmiyor bu benim için içsel gelen bir duygu düşünce hem de sanki bunu böyle biraz daha geliştirecek işte kurslar veya öğrencilerle bir araya gelerek bunu kendi iletişim ile geliştirilmiş gibi geliyor ama şuan ki eğitimin bunun için tam yeterli değil bence çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı yapmak için. Elimden geleni yapabilirim ama çok etkili olur mu bilmiyorum.."

Öğretmen Adayı: İMEÖA4

Gerekçe/Açıklama

"... Kesinlikle hayır. Bu aslında hemen öğrenilecek bir şey değil. Çevrede öğrenilecek bir şey de değil. Bunun üstünde pratik yapılmalı, uygulama yapılmalı diye düşünüyorum. Hani bir

kurmaya çalışıyorum diyorum ki tamam böyle çünkü bende yaşadım bunu ve bu biraz daha sakın karşılamama, bence daha duyarlı olmama sebep oluyor.. Kendimi yeterli hissediyorum bu konuda.”

Öğretmen Adayı: RPDÖA3

Gerekçe/Açıklama

“Çok yeterli hissediyorum gerçekten evet çünkü yani ben Adanalıyım. Bizim Adana’da çok farklı kültürlerden insanları görebiliyorsunuz. Mesela romanlar var, Ermeniler var, Yahudiler var, hepsi var, yani hepsini bir şekilde hepsinden görebiliyorsunuz ve ben çok severim. Onlarla sohbet etmeyi, onların kültürlerini anlamayı gerçekten hani doğulular deseniz onlara zaten hayranım. Müthiş bir kültürleri var, işte Suriyeliler.. Göçmenler.. Birkaç kere bazı projelerde onlarla beraber çalışma fırsatı buldum. Çok severim, hani farklı kültürlerde insanlara karşı bir ilgim var. Onlara karşı bir ilgim olduğu için de ilgisi olan her insanın bu konuda araştırma yapıp en uygun eğitim şeklini açabileceğini düşünüyorum. RPD programı bize bu konuda çok fazla kapı açıyor. Birden fazla yaklaşımımız var.. Aile dramasında mesela grup psikolojik danışma yapıyoruz. Orada aile dramını kullanıp savunmaları yıkabiliriz, dirençleri yıkabiliriz ve bu sayede ailelerin birbirlerine karşı olan ön yargılarını kırabiliriz mesela bunlardan yararlanılabilir. Bu sayede kendimi yeterli görüyorum..”

Öğretmen Adayı: SEÖA3

Gerekçe/Açıklama

“...Kendimi yani çok yeterli hissediyorum diyemem ama yeterli hissediyorum ama bunun için önce bir deneyim olması gerekir, yani ilk

şeyler öğrenip evet ben sosyo-kültürel farklılıkları olan bir sınıfta bu eğitimi verebilirim demek aslında çok kolay ama görüldüğü kadar kolay değil.”

Öğretmen Adayı: OÖEÖA1

Gerekçe / Açıklama

“...Şu an pek yeterli hissetmiyorum, çünkü daha birinci sınıf öğrencisiyim. Pek bir bilgim yok bu konuda ama kendimi bu alanda geliştirmeye çalışıyorum..”

Öğretmen Adayı: RPDÖA2

Gerekçe/Açıklama

“Şu an ders tasarımı ile ilgili bir dersimiz var galiba uygulama olmadığı için şu an havada kaldı.”

Öğretmen Adayı: RPDÖA4

Gerekçe/Açıklama

“... Çok yeterli hissetmiyorum, yani bir bilgim var. Kitaplardan da okuduğum işte derslerde teori açısından var. Bir de ben çok aslında saygı duyarım, yani biraz hümanistik bir mizacım var benim ama yani daha hassas bir konu olduğu için böyle bir yerden tutturamayabilirim gibi geliyor yani tam nasıl yaklaşacağını emin değilim.”

Öğretmen Adayı: SEÖA1

Gerekçe/Açıklama

deneyimimde belki çok başarılı olamayabilirim ama daha sonrakilerde bundan hareketle geliştirebileceğini düşünüyorum.”

Öğretmen Adayı: SEÖA4

Gerekçe/Açıklama

“Aslında biraz daha bu dönemde gezebildiğim ya da farklı insanlarla tanışabildiğim için ve sonrasında bu birkaç dersle desteklendiği için kendimi yeterli hissediyorum ama pratikle düşüncenin sonucu farklı olabilir ama şu an kendimi böyle bir yabancı öğrenci / farklı kültürden gelen insanlarla tanıştığımda zorlanacağımı düşünmüyorum çünkü birçok drama dersi aldık ve sonrasında drama atölyelerine vs. katıldım yani kendi derslerimde genellikle oyunlaştırmayla hissettirmeye çalışıyorum İngilizce’de vs. yani o yüzden çok zorlanacağımı düşünmüyorum..”

“Hissetmiyorum. Kendime bir puan verecek olsam onun üzerinden 1 buçuk falan verebilirim.”

Öğretmen Adayı: SEÖA2

Gerekçe/Açıklama

“..Şu an tam olarak hazır değilim gibi hissediyorum. Yani %55 belki olabilir... Diğerlerinin nasıl bir tepki vereceği konusunda hala bir kafa karışıklığı var ve daha kendi sınıf yönetimini tam olarak oturtmamış iken bir de farklı ülkelerden farklı kültürlerden gelen kişilerle kendi kültürümüzü olan kişileri kaynaştırmak, onları yönetmek yani çok zor geliyor. Şu an için belki sınıf düzeyinden dolayı ama tam bilmiyorum.”

Tablo 56’daki hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlı ders tasarımına ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin bu konuda yeterli/yetersiz hissetmeye yönelik görüşlerine ve bu görüşlerin gerekçelerine/ açıklamalarına yer verilmiştir.

Bunlara ek olarak OÖEÖ4 kendini yeterli hissedip hissetmediğine yönelik bir görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

...Tabii ki böyle bir ders hazırlayacaksam ilk başta ben kendim de bir araştırmasını yaparım. Olabildiğince ama hani üniversitede bir öğretim görevlisi tarafından da böyle bir şey öğretilmedi, benim kendim bir araştırma yapmam gerekiyor. O yüzden hani çok hazır olduğumu söyleyemem ama yapmam gerekirse de bir araştırmasını yaparım...

Öğretmen Eğitiminde Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Mesleki Hazırlık Düzeylerini Geliştirebilmelerine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerilere ilişkin bulgulara bakıldığında, bazı öğretmen adaylarının proje ve seminerler gibi ‘ders dışı etkinlikler’in önemine vurgu yaptığı görülmektedir (İDEÖA2, İDEÖA3, İDEÖA4, İMEÖA4, ÖÖEÖA2). İDEÖA2 bu konuya dikkat çekerek şu açıklamayı yapmıştır:

...Kesinlikle sadece derslere bağlı kalmamalıyız. Onun dışında kendimizi mutlaka geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Bu alanda Erasmus projelerine katılabiliriz. Bir yurt dışı tecrübesi edinilirse kültürleri daha iyi öğrenebiliriz. Erasmus’ un sadece okul projeleri okulun gönderdiği projeleri yok bir dönemlik bir yıllık.. Onun dışında kısa süreli projeleri de var, onlara katılabiliriz. Kitapları okuyabiliriz. Bu konu hakkında seminerlere gidebiliriz bu şekilde....

Ayrıca İDEÖA3 da ders dışı etkinliklere vurgu yaparak görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

....Dil ve Kültür Topluluğu gibi bir şey olabilir. Bence çok da güzel olurdu hem de bu uluslararası öğrenciler için de kendilerini daha iyi hissettikleri işte bu sınıftaki kültür farklılıkları için daha iyi olurdu. Yani topluluk olabilir. Konferanslar sık ulaşılabilir. Geçen Amerikan konsolosluğundan gelmişlerdi mesela hani dil ve kültürü hakkında konuştular. O çok güzeldi mesela ama üç yılda bir iki kere oldu böyle şeyler. Bunlar sıklaşırsa öğretmen adayları daha iyi hissedebilir....

İDEÖA4 de “geziler düzenlenebilir, hani farklı şehirlere gidip hatta farklı belki ülkeler olabilir. Büyük çaplı düşünülüp buralara gidip farklı kültürler, farklı insanlar tanımak..” şeklinde ders dışı etkinliklere vurgu yapmıştır.

Aynı zamanda ÖÖEÖA2 de ders dışı etkinliklere yönelik görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Özellikle Suriyeliler, yani göç alan bir ülkedeyiz. Bence geziler düzenlenebilir ya da bu işin ehli öğretmenlerle ya onun o kültüre sahip o kültürün şeyine hâkim kişilerle,

öğretmenlerle böyle forumlar, konferanslar, görüşmeler, eğitimler, şenlikler düzenlenebilir...

İMEÖA4 ise hem ders dışı etkinliklerin hem de uygulamanın önemine vurgu yaparak şu açıklamayı yapmıştır:

...Farklı okullarda bölüm öğrencileri götürülüp farklı etkinlikler yaptırılabilir. Mesela pi günleri için öğrenciler yani okulumuz öğrencileri farklı işte okullara gidip oralarda etkinlik yapabilir. Oradaki kültürel yapıyı gözlemleyebilir, yani bunun gibi farklı etkinlikler düzenleyerek stajı beklemeden yani dördüncü sınıfı beklemeden bu bölüm süresince birinci, ikinci sınıfta da bu şeyi denetlemeleri gerekiyor. Bence önemli.

Bununla beraber, bazı öğretmen adayları *"uygulamanın (okul deneyiminin) ve/veya bu bağlamda tecrübeli bir öğretmen tarafından yapılan bir gözlem"*e vurgu yapmıştır (İMEÖA1, İMEÖA4, OÖEÖA2, RPDÖA2, RPDÖA4, SEÖA2, SEÖA4)

OÖEÖA2 ise uygulamanın önemine ilişkin görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Mesela yabancı dil eğitimi veren okullar, çok farklı kültürdeki öğrencilere hizmet eden okullar var. Bence onlarla bir araya gelinip gözleme gidilebilir ya da uygulamaya gidilebilir çünkü şu an bile aslında hiç düşünmediğimi ve bilgi sahibi olmadığımı fark ettim...

Bununla beraber, RPDÖA2'nin de uygulamaya yönelik vurgusu şu şekildedir:

....Tamam,çok kültürlülüğü duyarlı eğitim yapmak istiyoruz işte hocam böyle böyle yapacaksınız diyorlar ama bunu nasıl yapacağız? Gidip görmemiz gerekiyor, tecrübe edinmemiz gerekiyor. Staj olur, staj olmasa bile bir gün okulda bunu uygulaması olsa bile faydası olur, yani en azında eksiklerinizi fark ederiz. Geliştirmemiz gereken şeyleri fark ederiz, yani teoriden çok uygulamaya yönelik dersler bence bu konuda daha çok faydalı olabilir..

SEÖA2 de deneyimin önemine vurgu yaparak şu açıklamayı yapmıştır:

...Gitmemiz gereken zaten staja daha önceden gitmemiz gerekiyor ve gittiğim zamanda hani sadece tek bir okula bağlı kalmayıp o tarz okulların da olduğunu, sınıfların olduğu daha doğrusu öğrencilerin bulunduğu yere giderek birkaç tecrübe edinmemiz daha kolay olabilirdi...

SEÖA4 de uygulamanın önemini şu şekilde açıklamaktadır:

..Derslerin biraz daha teori değil de ayrı bir parantez açılarak örnek veriyorum ilk 4 hafta teori, son 4 hafta pratik dersleri ve birçok programın aslında buna yönelik olmasına inanıyorum ki öğrenciler bir şeyleri bizzat uygulayarak, hissederek, öğrenmeleri yaşamalarını isterim...

Ayrıca *“öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik bir ders eklenmesi”* de bir başka vurgu yapılan öneriler arasındadır (OÖEÖA1, OÖEÖA3, OÖEÖA4, SEÖA2, SEÖA3). OÖEÖA1 *“Çok kültürlü eğitim hakkında bir ders oluşturabilir diye düşünüyorum.”* diye açıklamıştır. OÖEÖA3 de ders eklenmesine ilişkin bir öneride bulunmuştur:

...Tecrübe açısından bir de şey olabilir hani farklı ülkelerin pratiklerini veya işte farklı ülkelerin eğitim programlarını tanıtıcı bir ders olabilir. Hepsi olmasa da en azından bir bölgeye ya da bir kısmı, hani araştırmamız daha iyi olabilir yani o ya öyle bir ders olabilir seçmeli olabilir, hani farklı ülkeler nasıl işliyor aslında dersi...

OÖEÖA4 de öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik bir ders eklenmesine ilişkin görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Belki ders eklenebilir. Artık bizlere nasıl yaklaşmamız gerektiğine dair onun dışında kitap önerileri yapılabilir ya da film önerileri yapılabilir. Bunlar geldi aklıma. Hani daha çok bir uzmanın bize bir ders anlatması ya da hani bize örnek olabilecek kaynakları göstermesi bizlerin farkındalığını arttırabilir...

SEÖA3 ise öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik bir ders eklenmesinin gerekliliğine vurgu yaparak şu açıklamayı yapmıştır:

...Öncelikle üniversitelerde bu konuda kesinlikle zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum çünkü Sınıf Öğretmenliği'nden bütün her türlü branşa kadar şu an her kademedede, her sınıf seviyesinde farklı kültürlerden gelen öğrenciler var. Bu öğrencilerin de yani Türkiye'de bulunan her çocuğun eşit bir şekilde dünyada bulunan her çocuğun eşit eğitim hakkı var. Dolayısıyla bu hakları göz önünde bulundurularak kesinlikle biz öğretmen adaylarının temelde iyi bir eğitim alması gerekiyor...

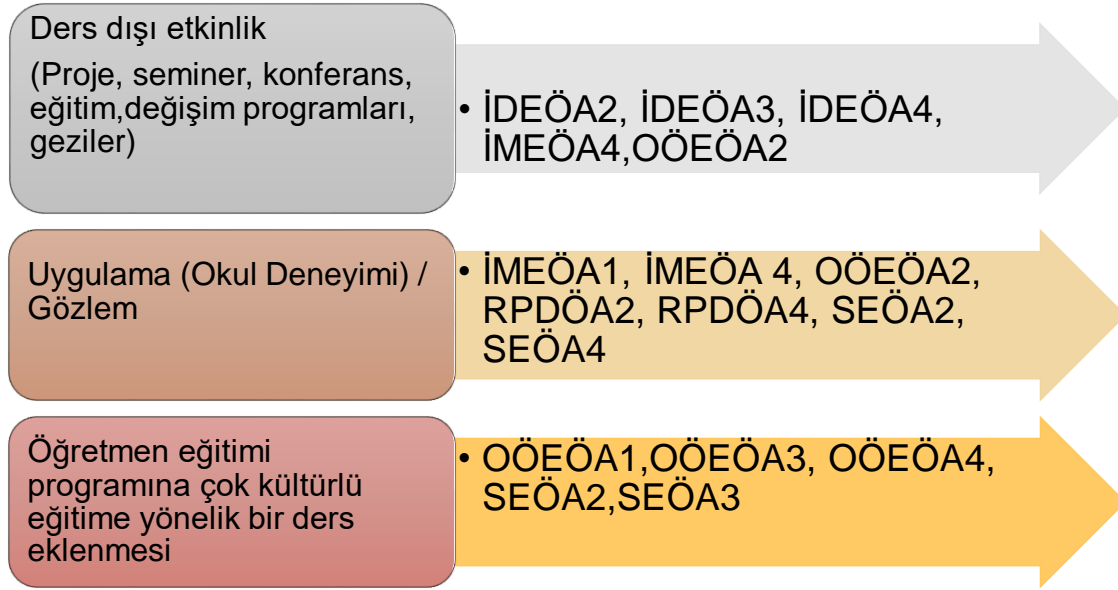
Bununla beraber, '*farklı kültürlerden bireyler ile etkileşim*' de vurgu yapılan bir diğer önerilerden biridir. RPDÖA3 farklı kültürlerden bireyler ile etkileşime vurgu yaparak bu konuda şu şekilde açıklama yapmıştır:

...Bir kere her okulda yani Türkiye içinde söylüyorum, dünya içinde farklı kültürlerden öğrencilerin bulunması gerekiyor, yani öğrencilerin sadece mesela Türkiye için söylemem gerekirse yurt dışı kaynaklı öğrencilerin mesela bizim okulumuza gelmesin. Müthiş bir şey onları görmemiz müthiş bir şey. Çünkü onların kültürlerini anlıyoruz. Aynı zamanda okulumuzun da farkındayız ki o kültürlere bir saygısı var...

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerilerine ilişkin bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerilere ilişkin bulgular



Kültürel Açıdan Farklı Ailelere Desteğe Yönelik Bulgular. Kültürel açıdan farklı ailelere, çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak konusunda bazı öğretmen adayları ‘*okul/öğretmen-aile işbirliği*’ne dikkat çekmiştir (İDEÖA3, İDEÖA4, İMEÖA3, İMEÖA4, OÖEÖA2, OÖEÖA4, RPDÖA1, RPDÖA4, SEÖA1, SEÖA3). Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, bu süreçte *bilgilendirme, destek olma, bilinçlendirme* gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir. İDEÖA3 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Konferanslar düzenlenebilir. Eğer bir sınıfta birden fazla kültür varsa öğretmen bir şekilde derslerde ya da rehberlik derslerinde bunu küçük sunumlar halinde öğrencilere aşılanabilir. Farklı kültürlerin sınıfta olumlu etki yaratacağından ama bu dönemde tabii ki aileler ile iş birliği çok önemlidir. O yüzden bence bu süreçte ailelerin de olması gerekiyor....

Buna ek olarak, İMEÖA4, ‘*okul/öğretmen-aile iş birliği*’ hakkındaki görüşlerini “Okul bünyesindeki yani sadece veli ve öğrenci yalnız bırakılmamalı diye düşünüyorum. Arada köprü kuracak başka bir birim de olmalı diye düşünüyorum açıkçası.” şeklinde açıklamıştır. SEÖA3 ise, “...bu aileleri bir araya getirecek etkinlikler yapmak gerekir diye düşünüyorum.” Şeklinde

cevap vermiştir. SEÖA4 ise ailelerin ihtiyaçlarının gözetilmesi gerektiğine dikkat çekip, görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Belki önce ailelerle bir çalışma yapılabilir bu ailelerin nerden geldikleri, nasıl bir kültüre sahip oldukları, ihtiyaçlarının neler olduğu öğrenci ve ailenin psikolojik yardıma ihtiyacı olup olmadığı çünkü geldikleri yer, dönem, süreç sıkıntılı olabilir, zor bir süreç olabilir. Önce bunun öğrenilip tespit edilip sonrasında işte gerekli çözüm yollarını beraber konuşarak artık uzmanlar dahilinde çözülebileceğine inanıyorum...

İDEÖA2 ise '*dil ve kültür ilişkisi*'ne değinerek görüşlerini bir örnek ile açıklamıştır:

...Mesela şu örneği verebilirim; Suriyeliler var ülkemizde, onlar farklı bir kültürden geliyor bence öncelikle yaşadıkları ülkedeki dili öğrenmeleri gerekiyor. Ailelerin çocuklarının geldikleri ülkede o dili öğrenmelerini istemeyebiliyorlar kendi kültürlerinin kaybederler diye ama bence öncelikle yaşadığı her ülkedeki o dili çok iyi öğrenmeleri gerekiyor çünkü dili öğrenmek demek, kültürü de öğrenmek demek. Zaten dili öğrenirlerse yavaş yavaş yaşadıkları ülkenin kültürünü de anlamış olacaklar. Yaşayış biçimini insanları anlamış olacaklar. Bu yüzden ben dili öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum...

İMEÖA1 ve İMEÖA2 '*aile ile iletişim*'e dikkat çekmiştir. İMEÖA1 şu şekilde açıklamıştır:

...Aileden, aileye ve onların kültürü yapısına göre değişkenlik gösterecek bir şey. Bu örnek olarak bizim ülkemizde de şu an mesela Suriyeli ve Afganlar var. Onların aileleri yüksek ihtimal ben öğretmen olduğum zaman öyle öğrencilerim olacak bu milliyetlerden ve onların aileleriyle yüksek ihtimal iletişim kurmak diğerlerinden çok daha farklı olacak çünkü kültürel yapılarına baktığımız zaman genellikle birazcık sert bir yapıları var ki bu sert mizaçları dillerini bile vurmuş, yani konuşma yapıları bile birazcık bizim Türkçe'mize göre mesela daha sert. Öğrenciler ve onların velileri ile konuşurken daha

katı kurallara dayanarak konuşmak bence daha faydalı olacaktır mesela ileride çünkü buna alışmışlar. Buna göre yetişmişler yani basit bir şekilde işte sadece öğrencilerin mesela bugün yarım saat ders çalışsa demek değil de çalışması lazım demek onlara daha uygun olacaktır diye düşünüyorum ben...

Buna ek olarak, ‘*oryantasyonun önemi*’ ne dikkat çekerek, öğretmen adayı OÖEÖA3 bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

...Eğer Türkiye’ye yeni gelmişse bir oryantasyon süreci yapılabilir. Göç idareleri veya farklı kuruluşlarla birlikte belki oryantasyon süreci yürütülebilir. Hem ülkeyi hem dili tanıtmaya gibi o yönde bir şey olabilir. Kendi alanından düşünürsem ev ziyaretleri olabilir. Hem çocuğun yaşam ortamını hem ailesini tanıma veya işte kaç kardeşi, hangi ülkeden geldiler, ne gibi pratikler yürütüyorlar...

Ayrıca uyum süreçlerini kolaylaştırmak adına seminerler düzenlenebileceği ve farklı kültürden insanları gözetim derneklerden destek alınabileceğine değinen RPDÖA2, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Öğrencilerin genelde okuldaki başarıları okulda öğrendikleriyle aile içindeki tartıştıkları şeylerin paralel gitmesi ile ilgili biraz da hani okulda güzel ahlaklı olmaya mesela ama eve gidiyor başka şeyler söylüyor. Ailelerdeki bu tutarsızlık çatışmaya neden oluyor. Bu yüzden ilk başta aileleri ile bilgilendirici bir seminer hep söylüyoruz ama bunu sıkı takip edilecek bir seminer belki yapılabilir onlarla. Farklı kültürlerden insanlara yardımcı olan dernekler var, işte bu derneklere yönlendirme yapabiliriz belki...

Bu süreçteki ‘*aile eğitimleri*’nin önemine de vurgu yapılmış, RPDÖA3 bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Şimdi çocukla uğraşmak çok ayrı bir şey veli ile uğraşmak çok daha ayrı bir şey çünkü velilerin hepsi aklında belirli basma kalıp cümlelerle ya da basmakalıp düşüncelerle geliyorlar ve herkes istiyor ki çocuğu en iyi eğitimi alsın, en mükemmel yerde olsun ama

eğer sen çocuğuna yani veli olarak çocuğunun çok kültürlü bir ortamda eğitim almasına izin vermezsen çocuğu zaten ileride bağarısız bir ocuk olacaktır çünkü bir kere saygı geliştirecek çocuklara sadece kendi kültürünü bilen bir çocukla ne saygı empati olur? Benim kendi görüşüm. O yüzden ilk başta ailelere psikoeğitim tarzı eğitimler verilebilir. Kültürün geçmesi açısından mesela aile eğitimleri verebiliriz. Yani bir Psikolojik Danışman olarak düşünmem gerekirse, onlara işte psikoeğitim verelim. Aynı zamanda öğretmenlerin velilerle konuşma şekli, onlara hitap şekli ya da onları çocukların üzerindeki tek g olmadiğına ikna ederek konuşma mesela Psikodrama'dan da yararlanılabilir...

Bölüm 5

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar araştırmanın odağındaki temel problemler çerçevesinde oluşturulan alt problemlere göre sunulmuştur.

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algılarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda incelenen, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları, alt-üst %27'lik dilimler bazında, düşük (<102), orta (102-109) ve yüksek (>109) olarak derecelendirilip analiz edilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesine odaklanan probleme ilişkin olarak elde edilen bulguların sonucunda, 381 öğretmen adayının %27'sinin ($f=103$) düşük, %44,1'inin ($f=168$) orta ve %28'inin ($f=110$) yüksek algı düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının neredeyse yarısının (%44,1) çok kültürlü eğitim algılarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın alt problemlerinden ilki olan algı düzeylerinin program türlerine göre dağılımına bakıldığında ise öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algı düzeylerinin devam ettikleri öğretmen eğitimi programına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=,017<,05$). Bu bağlamda, SE programına devam eden öğretmen adaylarının "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" ($\bar{x} = 113,94$) diğer program türlerine devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının sınıf düzeylerine göre farklılığına odaklanan bir diğer alt problemin bulguları incelendiğinde, sınıf düzeyleri arasında "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=,557>,05$). İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4.sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı"nın ($\bar{x} = 106,66$) diğer sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Buna ek olarak, cinsiyet grupları arasında "Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p=,0001$; $p<,05$). Buna göre, erkek öğretmen adaylarının

“Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı”nın ($\bar{x} = 101,00$), kadın öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 111,00$) göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür.

Aynı sınıf düzeyinde farklı program türlerine devam eden öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemin bulguları incelendiğinde; 1. Sınıf düzeyinde program türleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=,093>,05$). Öte yandan, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte İDE ($\bar{x} = 105,00$) grubunda puanların daha düşük olduğu görülmektedir. 2. Sınıf düzeyinde program türleri arasında ise “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=,009<,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte SE ($\bar{x} = 117,00$) grubunda puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. 3. Sınıf düzeyinde program türleri arasında ise “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=,875>,05$), ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte SE grubunda ($\bar{x} = 109,00$) puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından İME ($n=6$), SE ($n=2$) ve OÖE ($n=7$) programlar türlerine devam eden öğretmen adaylarına ait veri sayısı düşük olduğundan test yapılmamıştır.

Aynı programın farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemin bulguları incelendiğinde; RPD programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,498>,05$). Öte yandan, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puan”larının ($\bar{x} = 111,00$) daha yüksek; 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puan”larının ($\bar{x} = 105,00$) daha düşük olduğu görülmektedir. İDE programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,560>,05$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 2. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puan”larının ($\bar{x} = 111,00$) diğer sınıf düzeyine devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek görülmektedir. İME programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı

Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,378>,05$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı”nın ($\bar{x}=115,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. SE program türüne devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımının (1.sınıf n=14; 2.sınıf n:19; 3.sınıf n:15; 4.sınıf n:2) dengeli olmaması nedeniyle test yapılmamıştır. Son olarak, OÖE programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,301>,05$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı”larının ($\bar{x}=114,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, aynı programın farklı sınıf düzeylerine devam eden öğretmen adayları arasında “Çok Kültürlülük Algı Ölçek Puanı” açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarına odaklanılan araştırma problemlerine yanıt aramak için kullanılan veri toplama aracı “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği”nin maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin bulgular incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen adaylarının birçoğunun çevrelerindeki farklı dini inançlara sahip kişilere hoşgörü gösterirken, çevrelerindeki farklı dil ile anlaşılan kişilerin olmasını daha az hoşgörü ile karşılamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu destekleyen bir başka sonuç da öğretmen adaylarının insanların dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşündükleridir. Bununla birlikte, insanların sosyal statülerine göre davranılmasının yanlış olduğunu ve etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Farklı bölgelerden yaşayan insanların birbirinden farklı davranış ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlayışla karşıladıkları ve kültürü kendilerinden farklı olan bireylerle çoğunlukla empati yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının insanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara ve farklı ideolojik fikirlere sahip olmalarına çoğunlukla saygı duyduğu sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte, hizmet öncesi öğretmen adaylarının, toplum içerisinde birçok kültürel farklılıkların olduğunun bilincinde olduğu ve bunu bir gereklilik olarak gördüğünü söylemek

mümkündür. Aynı zamanda kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrıştırma oluşturmayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öte yandan, öğretmen adayları tarafından ülkemizde etnik kökene dayalı ayrımcılığın önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun eğitim sisteminin, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini kapsayacak şekilde olması ve öğretim ortamının da farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilecek durumda olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenlerin farklı kültürlerden olan öğrencileri kendi kültürel kimlikleriyle kabul etmeleri gerektiğini ve her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat vermesi gerektiğini savundukları görülmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Aynı zamanda, çok kültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına ve çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inandıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, öğretmen adayları sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih etmektedirler. Öte yandan, öğretmen adaylarının kendilerini çok kültürlü bir eğitimci olarak görmeleri konusunda kendilerini tam olarak yeterli hissetmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen eğitimi programları açısından varılan sonuçlara bakıldığında ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarının, okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inandıkları görülmektedir. Nitekim, öğretmen adayları çok kültürlü eğitimin, günümüzde göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu ve öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitim ile ilgili derslerin olmasını istedikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarına odaklanılan nicel boyutundan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının,

- Çok kültürlü eğitim farklı dil, ırk, etnik köken, dini inanç, ideolojik fikirler ve yaş ile ilişkilendirip çoğunlukla hoşgörülü bir tutum sergiledikleri,
- Eğitim-öğretim ortamında her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat verilmesi gerektiği savundukları,
- Farklı bölgelerde yaşayan insanların birbirinden farklı davranış ve düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşıladıkları,
- Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına kısmen inanırken, öğretmen yetiştiren programlarda çok kültürlü eğitimle ilgili derslerin olmasını istemeleri,
- Öğretim ortamının, farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olması gerektiğini savundukları,
- Farklı kültürlere sahip bireylere çoğunlukla empati yaptıkları,
- Tek bir kültürden ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ettikleri,
- Eğitim-öğretim ortamında, öğrencilerin kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini savundukları,
- Kendilerini çoğunlukla çok kültürlü bir eğitimci olarak görme konusunda kararsız oldukları,
- Çevrelerindeki insanların, dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünürken, etraflarındaki insanların farklı dil ile iletişim kurmalarından rahatsız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Mesleki Hazırlık

Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine odaklanılan araştırma problemlerine yanıt aramak için öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular;

çok kültürlü eğitim tanımı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki katkı ve olanaklar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında yer alan derslerin çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kazandırdığı yetkinlik ve yeterlikler ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyini geliştirmeye yönelik öneriler olmak üzere dört alt başlıkta incelenmiştir.

İlk olarak hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin ortaya koydukları görüşlere yönelik bulgular incelendiğinde, çok kültürlü eğitimi farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunması ve birbirine kültürel açıdan saygı duyması, birden fazla kültürün eğitimde harmanlanması, sınıftaki çeşitlilik ve farklı kültürlerden öğrencilerin etkileşimi, bütün kültürlerin birleştiği bir havuz, farklı kültürdeki insanların hep bir arada mutlu bir şekilde ayırım yapılmadan eğitim alması ve farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıf ortamında kendi kültürlerinden kattıkları bilgiler doğrultusunda zenginleşmiş bir eğitim ortamı olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının “çeşitlilik, etkileşim, birliktelik” kelimelerine vurgu yaptıkları görülürken, özellikle saygı ve hoşgörüyü de değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, ülkemizin çok fazla göç aldığı ve mülteci barındırdığı güncel durumu da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tanımlarını etkilediği, buna ilişkin kendi tecrübelerinden örnekler verdikleri görülmektedir.

Öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkı ve olanaklara ilişkin bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının uluslararası öğrenciler ile etkileşim, programdaki derslerin içerikleri ve ders dışı etkinliklere vurgu yaptıkları ortaya konulmuştur. Öğretim dili İngilizce olan bu vakıf üniversitesinde uluslararası öğrencilerin varlığı ve bu öğrencilerle olan etkileşimin hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Farklı kültürlere sahip uluslararası öğrenciler ile aynı ortamda bulunmanın bir kültür paylaşımı olduğuna vurgu yapılmıştır. Öte yandan, İlköğretim Matematik Eğitimi programında

hiç uluslararası öğrenci olmadığı dile getirilmiş ve bunun çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine olumsuz bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programındaki derslerin çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinden örnek verdikleri görülmüştür. İlk olarak meslek bilgisi derslerinden “Eğitim Psikolojisi” dersinin öğrencilerle nasıl iletişim kurulması gerektiğini öğretme açısından katkı sağladığı, “Eğitim Felsefesi” dersinin farklı bakış açıları kazandırma açısından katkı sağladığı ve “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersinin ise içeriği kapsamında çok kültürlülük kavramına özellikle değinildiği, tek bir kültüre dayalı eğitimden ziyade çok kültürlü eğitime yönelik katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan derslerinden ise İDE programı için “İngiliz Dili ve Edebiyatı”, “Kültür ve Dil” ve “Dil ve Edebiyat Öğretimi” derslerinin başka kültürler tanıma, maruz kalma ve bu nedenle de o kültürü daha kolay özümseme konusunda katkı sağladığı, “İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi” dersinde birden fazla kültürden okuma parçaları ve videoları ders materyali olarak kullanabilmeye katkı sağladığı ve “Dünya Dilleri ve Kültürleri” dersinin çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyinin artmasında katkı sağladığı ortaya konulmuştur. İME programı için “Matematik Tarihi” ve “Matematik ve Kültür” derslerinde hem farklı kültürleri tanımak hem de o kültürleri kendi kültürümüz ile bağdaştırma konusunda katkı sağladığı, OÖE programı için “Erken Çocukluk Eğitimine Giriş” ve “Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitim Yaklaşımları” derslerinin farklı ülkelerde okul öncesi eğitim sisteminin, eğitim programlarının ve uygulamalarının nasıl olduğuna ilişkin bilgi edinme ve kendi kültürümüz ile karşılaştırma fırsatı verme konusunda katkı sağladığı, RPD programı için “Danışma Becerileri” ve “Grupla Psikolojik Danışma” derslerinin farklı kültürden olabilecek danışanlara karşı hoşgörülü ve saygılı olmayı kazandırdığını, “Çocuklar ve Ergenlerle Psikolojik Danışma” dersinin farklı kültürden olan çocuk ve ergenlere verilecek olan danışma hizmetlerinde çok kültüre duyarlı bir yaklaşım sergilemeyi öğretmesi açısından, SE programı için ise “Kapsayıcı Dil Öğretimi” dersinin farklı kültürlerden olan öğrencilere Türkçe öğretiminde, kültürlerine saygı duyarak,

farklı kùltùrlere sahip òğrenciler için nasıl bir òğrenme-òğretme sùrecinin takip edileceği konusunda katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Ayrıca ders dışı etkinliklerin de hizmet öncesi òğretmen adaylarının çok kùltùrlù eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Seminer ve konferans gibi etkinlikler ve ilgili toplulukların hizmet öncesi òğretmen adaylarının çok kùltùrlù eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini olumlu olarak etkilediği görùlmektedir.

Hizmet öncesi òğretmen adaylarının, òğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kùltùrlù eğitimin entegrasyonu ve òğrenme-òğretme sùreçlerini düzenlemede kazandırdığı yetkinlik ve yeterliklere ve çok kùltùrlù eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlamaya yönelik yeterlik ile ilgili görùřlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Bu konuda kendini yeterli hisseden ve yeterli hissetmeyen òğretmen adayları ve bunların gerekçe/açıklamaları ortaya konulmuştur. İlk olarak, òğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kùltùrlù eğitimin entegrasyonu ve òğrenme-òğretme sùreçlerini düzenlemede kendini yeterli hisseden òğretmen adayları, programdaki mevcut derslerin òğrencileri anlamaya, mevcut teorik bilgiyi ders planlarına nasıl dahil edileceğine, ders kapsamında farklı kùltùrleri de gözeterек hazırlanan ve sunulan projeler sayesinde bir tecrùbe kazandırmaya, farklı kùltùrleri tanıdıkça, farklı kùltùrlerdeki bireylerin farklı dùřüncelere sahip olabileceklerini kavrayıp, saygı duymayı ve empati yapmayı òğretmeye yönelik yeterlik kazandırdıkları sonucuna varılmıştır. Òğretmen adayları bu yeterliklerinin nedenini de ders içeriklerinin çok kùltùrlù eğitime uyarlanabiliyor olması ve çok kùltùrlù eğitime yönelik tutum ve yaklaşım becerilerinin gelişmiş olmasına dayandırdıkları sonucuna varılmıştır. Öte yandan, òğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kùltùrlù eğitimin entegrasyonu ve òğrenme-òğretme sùreçlerini düzenlemede kendini yeterli hissetmeyen òğretmen adayları, bunun nedenini bilgilerin teoride kalması, alan/uygulama deneyimi olmamasına dayandırdığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan çok kùltùrlù eğitime duyarlı ders tasarımı konusunda hizmet öncesi òğretmen adaylarının yeterlik görùřlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, bu konuda kendini yeterli hisseden òğretmen adaylarının okul/alan

deneyiminin büyük katkısı olduğu, aynı zamanda bunu bir kişilik özelliği ve yaşantıların bir sonucu olarak empati becerisinin gelişmesiyle bu sürecin kolaylaştığı ortaya koyulmuştur. Bu yeterlikleri kazanmanın gerekçeleri olarak da ders tasarımı hazırlama konusunda deneyim sahibi olma, “Okul Deneyimi” dersinin katkısı ve kişisel tecrübeler ve kişilik özelliklere (empati ve hoşgörü becerilerine sahip olma) dayandırıldığı sonucuna varılmıştır. Çok kültürlü eğitime duyarlı ders tasarımı hazırlama konusunda kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adayları ise sınıf düzeyi ve deneyim/ uygulama eksikliğini gerekçe olarak sunduğu ortaya konulmuştur.

Son olarak, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, sadece derslere bağlı kalmayıp ders dışındaki etkinliklere vakit ayırmak ve kendini geliştirmenin önemine vurgu yapıldığı ortaya konmuştur. Erasmus gibi öğrenci değişim programlarına katılınması ve mümkünse yurt dışı tecrübesinin edinilmesi gerektiği belirtilmiş, dil ve kültür topluluğu kurulup, ilgili konferanslar, seminerler, çalıştayların düzenlenmesinin önerildiği sonucuna varılmıştır.

Bununla beraber, uygulama derslerinin (okul deneyimi) ve gözlem fırsatının artırılmasının, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik bir öneri olarak sunulduğu görülmektedir. Teorik derslere ek olarak, bu konudaki mesleki yeterliği geliştirmek için uygulamanın öğretmen adayının eksiklerini ve geliştirmesi gereken noktaları fark etmesinde önemli olduğu ve bu nedenle de uygulama derslerinin sayısında artış olmasının önerildiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik bir ders eklenmesi de bir diğer vurgulanan önerilerden biridir. Farklı ülkelerin eğitim programlarını kapsayan, farklı kültürden öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini açıklayan derslerin eklenebileceği sonucuna varılmıştır. Bu konuda farkındalık kazandırılması için, ders kapsamında alanda uzman bir eğitimcinin eğitim vermesi, ilgili kaynakları paylaşmasının da etkili olacağı ortaya konulmuştur.

Kültürel açıdan farklı ailelere desteğe yönelik bulgular incelendiğinde, okul/öğretmen-aile iş birliğinin önemine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda, bilgilendirme, destek olma ve bilinçlendirme amaçlı konferanslar, sunumların yapılabileceği, böylece aynı zamanda ailelerin de bir araya geleceği etkinliklerin planlamasının önerildiği sonucuna varılmıştır. Bu süreçte farklı kültürdeki aileler hakkında bilgi edinmek, onların kültürlerini tanımak, ihtiyaçlarını tespit etmek ve gerekli çözüm yollarını uzman yardımıyla çözmeye çalışmak ve aynı zamanda onları bir oryantasyon sürecine dahil etmek, uyum süreçlerini kolaylaştırmak adına seminerler düzenlenebileceği ve farklı kültürden insanları gözetten derneklerden destek alınabileceğine da öneri olarak sunulduğu görülmektedir.

Araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerine odaklanılan nitel boyutundan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının,

- Çok kültürlü eğitim tanımlarında çoğunlukla çeşitlilik, hoşgörü, saygı, empati, birliktelik, etkileşim gibi kelimelere yer verdikleri,
- Öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmedeki katkı ve olanaklarını, uluslararası öğrenciler ile etkileşim, programdaki derslerin içerikleri ve ders dışı etkinlikler olarak vurguladıkları,
- Öğretmen eğitimi programındaki “Eğitim Psikolojisi”, “Eğitim Felsefesi”, “Eğitimde Ahlak ve Etik”, İngiliz Dili ve Edebiyatı”, “Kültür ve Dil”, “Dil ve Edebiyat Öğretimi”, “İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi”, “Dünya Dilleri ve Kültürleri”, “Matematik Tarihi”, “Matematik ve Kültür”, Erken Çocukluk Eğitime Giriş” , “Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitim Yaklaşımları”, “Danışma Becerileri”, “Grupla Psikolojik Danışma”, “Çocuklar ve Ergenlerle Psikolojik Danışma” ve “Kapsayıcı Dil Öğretimi” derslerin çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirmede katkı sağladığını düşündükleri,
- Seminer, konferans, çalıştay gibi ders dışı etkinlikler ve ilgili toplulukların katkı sağladığını düşündükleri,

- Öğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarının bunun nedenini ders içeriklerinin çok kültürlü eğitime uyarlanabiliyor olması ve çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve yaklaşım becerilerinin gelişmiş olmasına dayandırdıkları,
- Öğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adaylarının, bunun nedenini bilgilerin teoride kalması, alan/uygulama deneyimi olmamasına dayandırdığı,
- Çok kültürlü eğitime duyarlı ders tasarımı konusunda kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarının okul/alan deneyiminin büyük katkısı olduğu, aynı zamanda bunu bir kişilik özelliği ve yaşantıların bir sonucu olarak empati becerisinin gelişmesiyle bu sürecin kolaylaştığı, gerekçe olarak da ders tasarımı hazırlama konusunda deneyim sahibi olma, “Okul Deneyimi” dersinin katkısı ve kişisel tecrübeler ve kişilik özelliklere (empati ve hoşgörü becerilerine sahip olma) dayandırdığı,
- Çok kültürlü eğitime duyarlı ders tasarımı hazırlama konusunda kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adayları ise sınıf düzeyi ve deneyim/ uygulama eksikliğini gerekçe olarak sundukları,
- Uygulama derslerinin (okul deneyimi) ve gözlem fırsatının artırılmasının, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmesine katkı sağladığını düşünmeleri,
- Öğretmen yetiştirme programına ülkelerin eğitim programlarını kapsayan, farklı kültürden öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini açıklayan çok kültürlü eğitim ile ilgili derslerin eklenebileceğini önerdikleri,
- Kültürel açıdan farklı ailelere desteğe yönelik bulgular incelendiğinde, okul/öğretmen-aile iş birliğinin önemine, onları bilgilendirme, destek olma ve bilinçlendirme amaçlı konferanslar, sunumların yapılmasını önerdikleri, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bölüm 6

Tartışma, Yorumlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ilişkin tartışma, yorum ve öneriler araştırmanın odağındaki temel problemler çerçevesinde oluşturulan alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına yönelik geliştirme çalışmalarına ve ileride yürütülecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma kapsamında hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerine ilişkin çıkarılan sonuçlara bakıldığında, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazında Barry ve Lechner de (1995) öğretmen adaylarının çoğunun çok kültürlü eğitime karşı farkındalıklarının ve algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği”ndeki “Çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.” maddesine verdikleri cevapların oranları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları boyutunda kısmen olumsuz düşüncelere de sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada yanıtı aranan başka bir soru, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının devam ettikleri program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesidir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının devam ettikleri program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. SE programına devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanı”nın diğer program türüne devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Demir ve Başarır (2013) bunun aksine, İngilizce Öğretmenliği ($\bar{x} = 4,030$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{x} = 4,220$) programına devam eden öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime

yönelik farkındalıklarının diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (SE: $\bar{x} = 3,872$). Öte yandan, araştırma sonuçlarında OÖE programına devam eden öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanı”nın ($\bar{x}=109,90$) olduğu, Bekir ve Bayraktar’ın (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanı”nın ($\bar{x} =104,59$) sonuçlarına benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 106,66$) daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına bakıldığında 1.sınıf öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanı”nın ($\bar{x} = 110,18$); 3.sınıf öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanı”ndan ($\bar{x} = 107,69$) yüksek olduğu görülürken; Akkaya ve ark.(2018) çalışmasında 3.sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının 1.sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algılarının, erkek öğretmen adaylardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Demir ve Başarır (2013) de benzer biçimde kadın öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıklarının, erkek öğretmen adaylardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Güngör ve ark., (2018) cinsiyet değişkenine göre çok kültürlülük tutumlarına ilişkin, kadın öğretmen adayların puanlarının ($\bar{x} = 4.0307$), erkek öğretmen adayların puanlarından ($\bar{x} = 3.9128$) daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazındaki ilgili diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yeterlik algılarına ilişkin yürüttükleri çalışmada, cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitim algısında kadın öğretmen adayları lehine önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Nayır & Çetin, 2018; Olur & Oguz, 2019)

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tanımlarında çok kültürlü eğitimi farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunması ve birbirine kültürel açıdan saygı duyması, birden fazla kültürün eğitimde harmanlanması, sınıftaki çeşitlilik ve farklı kültürlerden öğrencilerin etkileşimi, bütün kültürlerin birleştiği bir havuz, farklı kültürdeki insanların hep bir arada mutlu bir şekilde ayırım yapılmadan eğitim alması ve farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıf ortamında kendi kültürlerinden kattıkları bilgiler doğrultusunda zenginleşmiş bir eğitim ortamı gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tanımlarına ilişkin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda ve bu tanımlar alan yazındaki tanımlar ile karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının çoğunlukla çok kültürlülükteki kültürel farklılıklara odaklandıkları ve din, dil, ırk, yaş, cinsiyet gibi diğer farklılıkları göz ardı ettikleri ya da farkında olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çok kültürlü eğitimin tanımlanmasında sadece kültür açısına odaklanılması diğer çalışmalarda da dikkat çekmiştir. (Nayır & Çetin, 2018; Olur & Oguz, 2019).

Hizmet öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede yeterliklere ve çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı hazırlamaya yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, kendini yeterli hissedenden öğretmen adayları, programdaki mevcut derslerin öğrencileri anlamaya, mevcut teorik bilgiyi ders planlarına nasıl dahil edileceğine, ders kapsamında farklı kültürleri de gözeterek hazırlanan ve sunulan projeler sayesinde bir tecrübe kazandırmaya, farklı kültürleri tanıdıkça, farklı kültürlerdeki bireylerin farklı düşüncelere sahip olabileceklerini kavrayıp, saygı duymayı ve empati yapmayı öğretmeye yönelik yeterlik kazandıkları sonucuna varılmıştır. Demir ve Başarır'ın (2013) öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin çalışmalarında da aynı şekilde öğretmen adaylarının derste farklı kültürlerden örnekler verme, farklı kültür ve etnik kökene sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıma konusunda kendilerini yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-

öğretme süreçlerini düzenlemede yeterlikleriyle ilgili olarak, alan yazında da farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu sınıf ortamında görev yapacak öğretmenlerin farklı bireylerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi sahibi olması, bu değerleri üstesinden gelinmesi gereken birer problem olarak görmemesi ve öğretim ortamını bu değerleri kullanarak zenginleştirmesinin, mesleki yeterlikler olarak değerlendirildiğine (Başbay & Bektaş, 2009) dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarına çok kültürlü eğitim unsurlarının dahil edilmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarında da belirtildiği gibi, çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hisseden öğretmen adayları farklı kültürleri tanıdıkça, farklı kültürlerdeki bireylerin farklı düşüncelere sahip olabileceklerini kavrayıp, saygı duymayı ve empati yapmayı öğretmeye yönelik yeterlik kazandıkları, bunun nedenlerinden birinin de çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve yaklaşım becerilerinin gelişmiş olmasına dayandırmışlardır. Nitekim, Rychly ve Graves de (2012), çok kültürlülüğe duyarlı bir eğitim için öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerde, empati kurma ve şefkatli olma, diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmaya vurgu yapmıştır. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Özellikle, Türkiye'nin mevcut durumuna bakıldığında oldukça göç alan ve mülteci barındıran bir ülke olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemine dahil olan bu öğrencilerin başarılı bir entegrasyon süreci geçirmesi önem taşımaktadır. Bugün hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarını göçmen eğitime hazırlamak en önemli sorumluluklar arasında yer almaktadır (Heckmann, 2008). Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konuda bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir (Arslangilay, 2018).

Öğretmen eğitimi programlarında alınan derslerin çok kültürlü eğitimin entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adayları, bunun nedenini bilgilerin teoride kalması, alan/uygulama deneyimi olmamasına dayandırdığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, verilen derslerin sadece teoride kalmaması amacıyla, okul

deneyimi/alan deneyimlerinin bir kısmının çok kültürlü okullarda yürütülmesi ile öğretmen adaylarının gerçek çok kültürlü ortamda bulunma deneyimini kazanmaları önem taşımaktadır (Kurtuluş, 2018). Acar-Çiftçi ve Aydın da (2014) çok kültürlü eğitime yönelik önerilerini, yasal düzeyde düzenlemelerin yapılması, çok kültürlü öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimler verilmesi ve mevcut öğretmen eğitimi programlarının çok kültürlü eğitime duyarlı programlara dönüştürülmesi şeklinde belirtmektedir. Arslangilay (2018), Türkiye gibi göçmen öğrenci nüfusunun çok yüksek olduğu ülkelerde öğretmen adaylarına gerekli yetkinlikleri kazandırmak için öğretmen eğitimi programlarının tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik dersler eklenmeli, mevcut derslerin sayıları arttırılmalı, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklere daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, yeni eklenecek derslerin seçmeli ders yerine, zorunlu ders olarak öğretmen eğitimi programına dahil edilmesi gerekmektedir (Arslangilay, 2018).

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ders dışı etkinlikler, uygulama dersleri ve öğretmen eğitimi programına çok kültürlü eğitime yönelik bir ders eklenmesi gibi öneriler sundukları görülmektedir. Çok kültürlü eğitimle ilgili seminerler, konferanslar, kongreler ve çalıştayların düzenlenmesi, araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından önerilmiştir. Olur ve Oğuz'un (2019) çalışmasında da örneklemdaki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklerinin düşük olmasının nedenlerinden birinin çok kültürlü eğitim ile ilgili bir seminere katılmamış olabileceğinden, bunun da öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi gerektiğini gösterdiğini ifade etmektedirler.

İlgili alan yazında da Kelm ve ark., (2001), öğretmen eğitimi programlarının çok kültürlü eğitim konusundaki dersler içermesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının, sadece teorik bilgiler değil pratik beceriler de kazanmasını sağlayacak derslerin olması gerektiğine vurgu yapan Arslangilay (2018) buna ek olarak kültürel açıdan duyarlı bir program uygulanıp, bu öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını çok kültürlü sınıf

ortamlarına hazırlaması gerektiğini belirtmektedir. Kurtuluş (2018), çok kültürlü ülkelerde yapılan çok kültürlü eğitime yönelik yenilikleri açıklarken, eğitim bakanlıkları bünyesinde çeşitli komisyonların kurulması ve bu komisyonlarda çok kültürlülüğün tanınması, çok kültürlü eğitim politikalarının benimsenmesi ve bu politikaların öğretmenlere ve öğrencilere yansıtılmasına yönelik çalışmaların yapılması örneklerini vermiştir (s.190). Bununla birlikte, öğretmen eğitimi veren kurumlarda öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitim derslerinin de verilmesi önerilmektedir (Kurtuluş, 2018). Olur ve Obuz da (2019) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusundaki bilgilerini ve yetkinliklerini arttırmak ve bunları uygulamaya yansıtılmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca ilgili dersleri alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamındaki görüşmede öğretmen adayları aile/öğretmen-okul iş birliğinin çok kültürlü eğitimde önemli bir payı olduğuna değinmiş, aileyi tanımanın ve destek olmanın faydasına vurgu yapmıştır. İlgili alan yazında bununla ilgili, öğrencinin ailesi hakkında bilgi sahibi olan öğretmen öğrencinin okuldaki davranışlarını daha iyi anlayabileceği belirtilmiş ve ev ziyaretleri, aile görüşmeleri ve o kültürü bilen kişilerden görüş alma gibi yöntemler önerilmiştir (Başbay & Bektaş, 2009, s.39).

Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ve mesleki hazırlık düzeylerine ilişkin çıkarılan sonuçlar incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algısının orta-yüksek düzeyde olduğu ancak mesleki hazırlık düzeylerinin daha zayıf kaldığı görülmektedir. Nitekim, "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği"ne verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Kendilerimi bir çok kültürlü eğitimci olarak görüyorum." Maddesi düşük bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna varılabilir. Öte yandan "Çok Kültürlülük Algı Ölçeği"nin en yüksek puan ortalamasına sahip maddeleri arasında, "Öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.", "İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.", "İnsanların,

dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum” ve “İnsanların etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.” Yer almaktadır. Bundan yola çıkarak, hizmet öncesi öğretmen adaylarının farklı kültürlerle karşı algılarının yüksek olduğu, hoşgörü ve saygı tutumlarını sergiledikleri ve yüksek bir çok kültürlü eğitim algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği”nin “Sadece tek bir kültürün hakim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.” Maddesine katılım oranının yüksek olmasından yola çıkılarak, sınıf ortamındaki çok kültürlülüğe yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Başbay ve Bektaş (2009) de bu konuda, bir öğretim programının önyargılardan, ayrımcılıktan arındırılması gerektiğini, önyargıların ve kalıpların sınıf ortamında tartışılabilirliği ve çok kültürlülüğün ders ortamında ele alınabileceğine dikkat çekilmiştir.

Bu bağlamda, çok kültürlü eğitime yönelik öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi, çok kültürlülüğün eğitim programlarına entegre edilmesi ve çok kültürlü sınıf ortamlarında etkili bir eğitim-öğretim süreci sağlanması için okul öncesi dönemden başlayarak yüksek öğretime kadar tüm eğitim kademelerinde çok kültürlü eğitime yer verilmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmen eğitimi programları tüm kademelere öğretmen yetiştirmesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin mevcut siyasi, sosyal ve kültürel yapısını da göz önünde bulundurarak eğitim programlarında yapılacak olan çok kültürlü eğitime yönelik yeniliklerin Türk eğitim sistemine de kuşkusuz katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü mesleki hazırlık düzeylerine ilişkin bulgu ve sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin öğrenme ortamında gerekli olduğu düşünülmesine rağmen, çok kültürlü eğitime ilişkin yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen

yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitim hakkında bilgi, beceri ve yeterlik kazanmalarına fırsat sağlayacak deneyimler sunulmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme programları kapsamındaki derslerin öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve yeterlik sağlamada yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle, tüm programların tüm sınıf düzeylerindeki derslerin bu konuda zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Üniversite, fakülte ve bölümler arasında iş birliği yapılarak, hizmet öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi, beceri ve yeterliklerinin artması için seminer, çalıştay, kongre ve projeler düzenlenebilir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma 1-2-3-4. Sınıf hizmet öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar 1. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülüp iki sınıf arasındaki fark incelenebilir.
- Bu çalışma bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesi ve bir vakıf üniversitesindeki Eğitim Fakültesi'ndeki hizmet öncesi öğretmen adayları karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada nitel veriler bireysel görüşme ile toplanmıştır. Benzer çalışmalar odak grup görüşmeleri ile yürütülebilir.

Kaynaklar

- Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197, 218.
- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Çokkültürlü eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Akcaoğlu, M.Ö., & Arsal, Z. (2017). Teacher candidates’ views regarding multicultural education: A case study on content integration dimension. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 6(1), 224-232.
- Akkaya, N., Susar-Kırmızı, F., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308- 335.
- Alanay, H. & Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191.
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 485-499. SAGE.
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers’ multicultural attitudes. *Journal of Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
- Arslangilay, A.S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316- 239.
- Atwater, M.M. (1996). Teacher education and multicultural education: Implications for science education research. *Journal of Science Education*, 7(1),1-21.

- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydın, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1-2), 31- 44.
- Banks, J.A. (Ed.). (1981). *Education in the 80s: Multiethnic Education*. National Education Association, s. 22.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J.A. (2004), Multicultural education: historical development, dimensions, and practice, in Banks, J. (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass, 3-29.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson Education.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th Ed.) Pearson.
- Banks, J. A., & Banks, C.A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., & Banks, C.A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.

- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2013). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bekir, H., & Bayraktar, V.(2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları. *International Conference on Multidisciplinary Sciences, 15-16 December 2018*, 1121-1132.
- Brown, L.D. (2009). *Preservice teachers' attitudes toward their preparedness to teach culturally diverse student populations* (Doctoral dissertation, the University of Alabama Libraries).
- Brown, S., Barkley, R., & Higginbotham, J.A. (2011). Preservice teachers' attitudes towards teaching diverse learners. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-22.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed). Pearson Education Limited:Edinburg Gate.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Evaluation of pre-service teachers' opinions of multicultural education. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 4(9),1-30.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Internatılional Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.

- Ersoy, A. (2013). Turkish teacher candidates' challenges regarding cross-cultural experiences: the case of erasmus exchange program. *Education and Science*, 38(168), 154-166.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban Monograph Series.
- Gecgel, H., & Asci, E. (2020). Investigation of the perceptions of Turkish language teacher candidates regarding multiculturalism. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 61-77.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
<https://doi.org/10.1080/14675980600693830>
- Grant, N. (1997). Some problems of identity and education: A comparative examination of multicultural education. *Comparative Education*, 33(1), 9-28.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1998) *Turning on learning: five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability* , (Prentice-Hall).
- Güngör, S., Buyruk, H., & Özdemir, Y.(2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837.
- Haradhan, M. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and Reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17(4), pp. 56-82.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed-methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(112),
- Ivankova, N. V., Creswell, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using mixed-methods, sequential explanatory design: From theory to practice. *Fields Methods*, 18(1).
<https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Karacabey, M.F. Ozdere, M., & Bozkuş, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Kelm, J., Warring, D, R, & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional Psychology*, 2(4), 249-252.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Publications.
- Koç-Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178- 195.
- Lee, S., & Dallman, M. (2008). Engaging in a reflective examination about diversity: interviews with three pre-service teachers. *Multicultural Education*, 15(4), 36-44.
- Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lie, A. (2000). The multicultural curriculum: Education for peace and development. *Human Rights Education in Asian Schools*, 6(1), 81-102.

- McCall, A. L. (1995). Constructing conceptions of multicultural teaching: Preservice teachers' life experiences and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 340–350.
- MEB (2017). "Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı", <http://ttkb.meb.gov.tr>
- Miles, M.B, & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Milner, H. R., Moore, E., & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Nayır, F., & Çetin, S.K. (2018). Üniversite öğrencilerine göre çokkültürlü eğitim. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 229-251.
- Nieto, S. (2000) *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (Longman).
- Okojie-Boulder, T. C. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education at Mississippi state university* (Unpublished doctoral dissertation). Mississippi State University, Mississippi.
- Olur, B., & Oguz, A. (2019). Qualification perception of prospective teachers on multicultural education: A need assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education And Development*, 8(4), 165–184.
- Parker, J. L. (2019). Multicultural education as a framework for educating English language learners in the United States. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 22-35
- Premier, J. A., & Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48.

- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as social activism* (State University of New York Press).
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Rowman & Littlefield Education.
- Terrell, S. R. (2011). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17-1/terrell.pdf>
- Terry, N.P., & Irving, M.A. (2010). *Cultural and linguistic diversity: Issues in education*. Kendall Hunt Publishing Co.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2014). Türk Eğitim Sisteminin çokkültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 10(29), 67-72.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7801/102240>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1-13.

YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programı,

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Walker, A., Shafer, J., & liams, M. (2004). Not in my classroom: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.

EK-A: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar,

“Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ’ın danışmanlığında Ar. Gör. Aybüke DURMUŞ tarafından yürütülmektedir. Yapılan bu araştırma, öğrencileri kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirmeye yardımcı olmak için öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilecek öğrenme yaşantıları hakkında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime dair farkındalık ve yetkinlik sahibi olmaya nasıl hazırlayacakları konusunda yol göstereceği için, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınarak yürütülmeye başlanan bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Yaklaşık 30 dakikada tamamlanması beklenen bu ölçekte kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İstedığınız takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Ölçekte, kişisel rahatsızlık verecek sorular yer almamaktadır ancak ölçek maddelerini cevaplarken sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp ölçeği sonlandırabilirsiniz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ ya da araştırmacı Ar. Gör. Aybüke DURMUŞ ile iletişime geçebilirsiniz. Araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelere katılma derecenizi belirten kutucuğa (X) işaretini koyunuz.

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
01.	Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.					
02.	İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.					
03.	Öğretmenlerin, her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat vermeleri gerekir.					
04.	İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum.					
05.	Farklı kültürlerin bir arada sorunsuz bir şekilde yaşamasını toplumsal bir gereklilik olarak görürüm.					
06.	Farklı bölgelerde yaşayan insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlayışla karşılarım.					
07.	Çok kültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.					
08.	Çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.					
09.	Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.					
10.	Kendimi bir çok kültürlü eğitimci olarak görüyorum.					
11.	Kültürü, benden farklı olan bireylerle empati yaparım.					

12.	Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.					
13.	Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları için bir avantaj olabileceğini düşünüyorum.					
14.	Öğretmen yetiştiren programlarda çok kültürlü eğitimle ilgili derslerin olmasını isterim.					
15.	Kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrışma oluşturacağını düşünmüyorum.					
16.	Öğretmenlerin, farklı kültürlerden olan öğrencileri kendi kültürel kimlikleriyle kabul etmeleri gerektiğini düşünüyorum.					
17.	Eğitim sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini kapsayacak şekilde olmalıdır.					
18.	Ülkemizde etnik kökene dayalı ayrımcılığın önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum.					
19.	İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.					
20.	Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.					
21.	İnsanların etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.					
22.	Öğretim ortamı, farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmalıdır.					
23.	Çok kültürlü eğitimin, günümüzde göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu düşünüyorum.					
24.	İnsanların, dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.					
25.	Öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.					

EK-B: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Gönüllü Katılım Formu**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Değerli Katılımcılar,

“Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ’ın danışmanlığında Aybüke DURMUŞ tarafından yürütülmektedir. Yapılan bu araştırma, öğrencileri kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirmeye yardımcı olmak için öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilecek öğrenme yaşantıları hakkında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime dair farkındalık ve yetkinlik sahibi olmaya nasıl hazırlayacakları konusunda yol göstereceği için, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınarak yürütülmeye başlanan bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Yaklaşık 30 dakikada tamamlanması beklenen bu ölçekte kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İstedığınız takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır.

Ölçekte, kişisel rahatsızlık verecek sorular yer almamaktadır ancak ölçek maddelerini cevaplarken sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp ölçeği sonlandırabilirsiniz Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ ya da araştırmacı Aybüke DURMUŞ ile iletişime geçebilirsiniz.

“Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde ayrılabilereğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.”

() Evet

() Hayır

Tarih:

Katılımcı:

Adı, Soyadı:

Adresi:

Tel:

Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tel:

E-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Aybüke DURMUŞ

Adres: TED Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi

Çankaya, ANKARA

Tel:

E-posta:

İmza:

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİ GÖRÜŞME FORMU**

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Kayıtlı olunan program:

Sınıf:

BÖLÜM 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1- Çok kültürlü eğitim kavramını nasıl tanımlarsınız?

2- Devam ettiğiniz öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitim konusunda mesleki yeterlik düzeyinizi geliştirmedeki katkı ve olanaklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda: Devam ettiğiniz öğretmen eğitimi programındaki hangi derslerin çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeyinizi arttırdığını söyleyebilirsiniz?

3- Devam ettiğiniz öğretmen eğitimi programının çok kültürlü eğitimin derslere entegrasyonu ve öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemede hangi yetkinlikleri kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Sonda: Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerin akademik başarılarını geliştirme ve arttırmada, öğrenme süreçlerini olumlu yönde geliştirmede hangi araç ve yaklaşımlardan yararlanabilirsiniz?

4- Çok kültürlü eğitime duyarlı bir ders tasarımı konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?

5- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik mesleki hazırlık düzeylerini geliştirebilmelerine yönelik önerileriniz nelerdir?

Sonda: Kültürel açıdan farklı ailelere, çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için onlara nasıl yardım edilebilir?

EK-Ç: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Gönüllü Katılım Formu**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
MESLEKİ HAZIRLIK DÜZEYLERİ GÖRÜŞME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Değerli Katılımcılar,

“Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ’ın danışmanlığında Aybüke DURMUŞ tarafından yürütülmektedir. Yapılan bu araştırma, öğrencileri kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirmeye yardımcı olmak için öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilecek öğrenme yaşantıları hakkında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, araştırmanın hizmet öncesi öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime dair farkındalık ve yetkinlik sahibi olmaya nasıl hazırlayacakları konusunda yol göstereceği için, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınarak yürütülmeye başlanan bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman hiçbir sorumluluk taşımadan araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırma kapsamında güvenliğinizi ve gizliliğinizi tehdit edecek unsur bulunmamaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarından olan bu görüşme çevrimiçi olarak yürütülecektir. Yapılacak görüşmelerde, veri kaybı yaşamamak için onayınız doğrultusunda ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Ancak ses ve/veya görüntü kaydı alınmasını kabul etmemeniz durumunda araştırmacı ses ve/veya görüntü kaydı almayacaktır. Kişisel bilgileriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacak olup bulgularda isminiz verilmeden kod kullanılacaktır. Çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsteddiğiniz takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır.

Görüşme sorularında, kişisel rahatsızlık verecek sorular yer almamaktadır ancak görüşmedeki sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz

görüşmeden ayrılabilirsiniz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ ya da araştırmacı Aybüke DURMUŞ ile iletişime geçebilirsiniz.

“Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.”

() Evet

() Hayır

Tarih:

Katılımcı:

Adı, Soyadı:

Adresi:

Tel:

İmza:

Danışman:

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tel:

E-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Aybüke DURMUŞ

Adres: TED Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Çankaya, ANKARA

Tel:

E-posta:

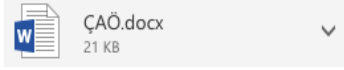
İmza:

EK-D: Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Kullanım İzni



Mehmet Fatih AYAZ

25.12.2021 (Cmt), 09:43



İndir

Merhaba Aybüke Hocam,

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Yardımcı olabileceğim bir durumda tekrar iletişim kurmaktan çekinmeyin lütfen. İyi günler dilerim...

Mehmet Fatih AYAZ

...



Aybüke Durmuş

24.12.2021 (Cum), 11:00

🔄 Tümünü yanıtla | v

Hocam merhaba,

Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda TED Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Çokkültürlülük ile ilgili bir çalışmam için sizin geliştirmiş olduğunuz "Çokkültürlülük Algı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Çalışmamda ölçeğinizi kullanma izni verirseniz çok sevinirim. Eğer izin verirseniz, ölçeğin tam halini de benimle paylaşır mısınız? Çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Aybüke DURMUŞ

Research Assistant

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

TED UNIVERSITY

Ziya Gökalp Cad. No:48 Kolej 06420 Çankaya/Ankara

www.tedu.edu.tr

EK-E: Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002111841
Konu : Aybüke DURMUŞ (Etik Komisyon İzni)

31.03.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.02.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002033832 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi **Aybüke DURMUŞ**'un, **Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ** sorumluluğunda yürüttüğü "**Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Mart 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 806D151C-2E6A-48FB-AEB5-2DC533260F96

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Memur

Telefon: .



EK-F: Etik Beyanı

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

- * 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.

16/06/2022

Aybüke DURMUŞ

EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/06/2022

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

Tez Başlığı: Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi

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
16/06/2022	161	225,422	13/06/2022	%6	1857857558

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden 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: Aybüke DURMUŞ

Öğrenci No.: N20137773

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ)

EK-H: Thesis Originality Report

16/06/2022

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

Thesis Title: An Investigation on Pre-service Teachers' Perceptions and Level of Professional Preparation for Multicultural Education

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
16/06/2022	161	225,422	13/06/2022	6%	1857857558

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: Aybüke DURMUŞ
Student No.: N20137773
Department: Department of Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ)

EK-I: 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⁾

16/06/2022

Aybüke DURMUŞ

"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 internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarda 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.

