T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM AÇISINDAN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Kasım KARATAŞ

DİYARBAKIR
2018

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM AÇISINDAN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Kasım KARATAŞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Behçet ORAL

DİYARBAKIR
2018

"Bu araştırma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje numarası: ZGEF.17.002"

Jüri İmza Sayfası

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Eğitim Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir. 25/06/2018

İmza

Başkan:	**Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR**	.....
Tez Danışmanı:	**Prof. Dr. Behçet ORAL**	.....
Üye:	**Doç. Dr. Murat TUNCER**	.....
Üye:	**Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN**	.....
Üye:	**Dr. Öğr. Üyesi Fatih YILMAZ**	.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. İlhami BULUT

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

25 / 06 / 2018
Kasım KARATAŞ

ÖNSÖZ

Kültür, insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimi sürecinde önemli bir referans çerçevesini oluşturmaktadır. Kültürel özelliklerin kendisine kazandırdığı bakış açısıyla dünyayı anlamlandıran insanın eğitim sürecinde kültürel değerlerine duyarlı olunması gereklidir. Bu açıdan eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden geleceğin öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla yetiştirilmesi ve sonrasında mesleki yaşamlarında bu yaklaşımla eğitim sürecinin yürütülmesinin gerekliliğine inanılmaktadır. Bu inanç doğrultusunda öğretmen adaylarına lisans eğitim programları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı eğitimle bilgi ve becerilerin ne düzeyde kazandırıldığı merakıyla yola çıktığım tez araştırmamın başından sonuna kadar bu zorlu süreçte nitelikli kazanımlar ve değerli birikimler elde ettiğimi düşünmekteyim.

Öncelikle bu çalışmanın gerçekleşmesi için beni cesaretlendiren, bilgi birikim ve deneyimleriyle bakış açımın genişlemesine vesile olan, her türlü katkı ve desteği içtenlikle sağlayan, kolaylaştırıcı rolüyle yol açan, kütüphanesindeki kitaplarıyla her daim beni besleyen tez danışmanım Prof. Dr. Behçet ORAL'a en içten dileklerimle teşekkür ederim. Ayrıca doktora tez izleme komitemde yer alarak tezimin geliştirilmesi noktasında büyük bir titizlikle önemli katkılar sunan Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a ve tezimin olgunlaştırılmasında değerli katkılar sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fatih YILMAZ'a en içten duygularla şükranlarımı sunarım. Tez konumun belirlenmesinden araştırmanın sonlanmasına dek bilgi ve birikimlerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a ve Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na ve diğer öğretim üyesi hocalarıma ayrıca teşekkür ederim. Doktora ders dönemi, tez araştırma ve yazma sürecinde manevi desteklerini esirgemeyen ve katkılar sunan değerli dostlarım Arş. Gör. İsmet KAYA'ya, Arş. Gör. Tuncay ARDIÇ'a, diğer öğretim elemanı arkadaşlarıma ve tez araştırması için geliştirdiğim ölçeğimin geliştirilmesi sürecinde katkılar sağlayan Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarına teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmam için vakit ayırarak benimle görüşmeler yapan ve veri sağlayan sınıf öğretmenliği anabilimdalı öğretim elemanlarına ve geleceğin sınıf öğretmenlerine özellikle teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi katkılarından dolayı DÜBAP (Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü)'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak emeklerini hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim fedakârlıklar gösteren ve sonsuza dek minnet duyacağım anneme ve babama, sadece doktora tez sürecinde değil, lisansüstü öğrenim sürecimin her aşamasında büyük özveri, sabır ve anlayış göstererek sunduğu desteklerden dolayı değerli eşime, evimizin ve gönlümüzün neşe kaynakları oğlum Tarık Said'e ve kızım Hatice Kübra'ya sevgilerimi ve şükranlarımı sunarım.

Kasım KARATAŞ

Diyarbakır 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ……...iii

İÇİNDEKİLER ……..v

ÖZET…….....viii

ABSTRACT…….....x

TABLOLAR LİSTESİ……...xii

ŞEKİLLER LİSTESİ…….....xiv

KISALTMALAR LİSTESİ……..xv

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem durumu 1

1.2. Araştırmanın amacı 8

1.3. Araştırmanın önemi 9

1.4. Sayıltılar 10

1.5. Sınırlılıklar 10

1.6. Tanımlar 11

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12

2.1. Kültür 12

2.1.1. Kültür ve davranış 14

2.1.2. Kültür ve eğitim 17

2.2. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim 20

2.3. Kültürel değerlere duyarlı eğitim 29

2.4. Kültürel değerlere duyarlı öğretmen 37

2.5. İlgili araştırmalar 52

2.5.1. Kültürel değerlere duyarlı eğitimle ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar 52

2.5.2. Kültürel değerlere duyarlı eğitimle ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. ... 59

Sayfa No

3. YÖNTEM 66
3.1. Araştırmanın modeli 66
3.2. Evren ve örneklem 67
3.2.1. Katılımcılar 67
3.2.2. Çalışma grubu 71
3.3. Veri toplama süreci 73
3.3.1. Nitel veri toplama süreci 73
3.3.2. Nicel veri toplama süreci 75
3.4. Verilerin analizi 83
3.4.1. Nitel verilerin analizi 84
3.4.2. Nicel verilerin analizi 85
3.5. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği 87
3.5.1. Nitel boyutta araştırmanın geçerliği ve güvenirliği 87
3.5.2. Nicel boyutta araştırmanın geçerliği ve güvenirliği 89

4. BULGULAR 92
4.1. Nitel boyuta ilişkin bulgular 92
4.1.1. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 92
4.1.2. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 104
4.2. Nicel boyuta ilişkin bulgular 118
4.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri 118
4.2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitim programlarını kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama açısından genel değerlendirmelerine ilişkin bulgular 120
4.2.3. Cinsiyet açısından sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular 121
4.2.4. İkinci dile sahip olma açısından sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular 123
4.2.5. Değişim programlarına katılım durumları açısından sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular 125

Sayfa No

5. TARTIŞMA 127

5.1. Nitel bulgulara ilişkin tartışma 127

5.1.1. Sınıf öğretmeni adayları açısından kültürel değerler kavramı 127

5.1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından lisans programına ilişkin görüşleri 129

5.1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim-öğretim sağlamaya ilişkin hazırbulunuşlukları 138

5.1.4. Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi noktasında sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin önerileri 141

5.2. Nicel bulgulara ilişkin tartışma 152

5.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları 152

6. SONUÇ ve ÖNERİLER 162

6.1. Sonuç 162

6.2. Öneriler 165

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler 165

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 166

KAYNAKÇA 167

EKLER 203

ÖZGEÇMİŞ 218

ÖZET

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi

KARATAŞ, Kasım

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Behçet ORAL

2018, xv + 218 sayfa

Bu araştırmada kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri veya farkındalık durumları ile sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi noktasında lisans programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans eğitim programının sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarına katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda hem nitel hem de nicel teknikleri içeren karma (mixed) yöntem benimsenmiştir. Karma araştırma yöntem desenlerinden ise keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) tercih edilmiştir. Buna göre veriler paralel ardışık (sıralı) örneklem ilişkisi çerçevesinde nitel ve nicel veriler aynı evreni temsil eden farklı katılımcılardan ve sıralı (NİT →nic) olarak toplanmıştır. 2016 – 2017 eğitim yılında çeşitli üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerinden 10'u erkek, 12'si kadın olmak üzere toplam 22 kişiden; ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarından 14'ü erkek, 9'u kadın olmak üzere toplam 23 kişiden veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında Türkiye'nin 7 bölgesinden 26 üniversitede sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 350'si erkek 1016'sı kadın olmak üzere 1366 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi benimsenmiş ve veriler sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanları ile bireysel olarak

yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında ise "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" aracılığıyla veriler toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde; içerik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilere dayalı olarak betimsel istatistik tekniklerinden "ortalama ve standart sapma", çıkarımsal istatistiklerden "bağımsız örneklemler için t-testi" yapılmıştır.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri edindirilmesi noktasında beklenen düzeyde süreç ve yaşantıların uygulanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ders içeriklerinde kültürel değerlere duyarlıkla ilgili konulara çok sınırlı düzeyde yer verildiği, öğrenme – öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla yürütülemediği, ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili yeteri düzeyde mesleki formasyon bilgi ve becerilerine sahip olmadığı belirlenmiştir. Nicel bulgularda ise lisans eğitim programı sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında sahip olması gereken mesleki hazırbulunuşluklarını sağlayamadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu, ayrıca cinsiyetlerinin, ikinci bir dile sahip olmalarının ve değişim programlarına katılım sağlama durumlarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Genel çerçevede sonuç olarak sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri kazandırma noktasında yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürel değerlere duyarlı eğitim, sınıf öğretmenliği, program değerlendirme, sınıf öğretmeni adayları, çokkültürlü eğitim.

ABSTRACT

Evaluating Elementary Teaching Undergraduate Program in Terms of Culturally Responsive Pedagogy

KARATAS, Kasim

Department of Educational Sciences

Educational Programs and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Behçet ORAL

2018, xv + 218 pages

This research, it was aimed to evaluate undergraduate program of elementary teachers in terms of cultural responsive teaching. For this purpose, the knowledge, skills or awareness about cultural responsive teaching of the elementary school undergraduate program students and the opinions of the instructors in the elementary school degree program about the cultural responsive teaching were examined. Furthermore, it was tried to determine the contribution of elementary teacher education program to elementary teacher candidates who are cultural responsive teaching. In this context, a mixed method including both qualitative and quantitative techniques has been adopted. Exploratory sequential design is preferred for mixed research method designs. Accordingly, quantitative and qualitative data are collected from different participants representing the same universe and ordered (NIT→nic) (QUAL→ quan) in the context of parallel sequential sample association. In the 2016 - 2017 academic year, 22 students, 10 of whom are male and 12 of whom are female, in addition, a total of 23 students, 14 of whom were male and 9 of whom were women, were obtained from the teaching instructors in the elementary teacher education program. In the quantitative phase of the study data was collected from 1366 university students, 350 of them male and 1016 of them female, in 7 regions of Turkey from 26 educating in elementary teaching degree. In the qualitative data collection process of the study, the interview method was adopted from the qualitative research methods and the data was obtained through semi-structured interviews conducted face-to-face individually with the elementary teacher candidates and instructors. In the quantitative phase of the study, data were collected with the Cultural Responsive Teaching Readiness Scale. Analysis of data obtained through interviews in the analysis of qualitative data; content analysis approach has been adopted. "Mean and standard deviation" from descriptive statistics techniques and "t-test for

independent samples" from inferential statistics were performed based on the data obtained from the study group.

In the light of the findings and conclusions obtained, it is seen that the processes and experiences are not applied at the level of acquiring the knowledge and skills related to the cultural responsive teaching education for the elementary teacher candidates. Furthermore, it has been determined that the subjects related to cultural responsive teaching are very limited in the content of the course, that they can not be carried out with a pedagogical sense cultural responsive teaching in the learning - teaching process and that the teaching instructors in the elementary teacher education program do not have professional formation knowledge and skills related to cultural value sensitive education. In quantitative findings, the undergraduate education program has resulted in the failure of classroom prospective candidates to provide vocational preparations that should be held at the point of cultural responsive teaching. However, it was concluded that the level of personal readiness of elementary teacher candidates was high, and that their gender, having a second language, and participation in exchange programs did not have any effect on cultural responsive teaching educational attainment. As a general result of the research, it has been concluded that the undergraduate program of elementary teacher education is insufficient in providing students with knowledge and skills related to cultural responsive teaching.

Keywords: Cultural responsive teaching, elementary teacher undergraduate program, program evaluation, elementary teacher candidates, multicultural education.

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. "Kültür" kavramının tanımları 13

Tablo 2. Kültürel çeşitliliğe dayalı boyutlar ve öğretmen yeterlikleri 28

Tablo 3. Kültürel değerlere duyarlı öğretimin organizasyonu 40

Tablo 4. Kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili temalar, uygulamalar ve yaklaşımlar ... 43

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ve sayılarına ilişkin bilgiler 69

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ve sayılarına ilişkin bilgiler 70

Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve kişi sayılarına göre dağılımları 72

Tablo 8. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin cinsiyet ve sayı bilgisi 76

Tablo 9. Madde yük değerleri 78

Tablo 10. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon 79

Tablo 11. Birinci düzey DFA'dan elde edilen t-testi değerleri 80

Tablo 12. Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeks katsayılarının model uyum ölçütleriyle karşılaştırılması 90

Tablo 13. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 118

Tablo 14. Sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama durmuna ilişkin frekans ve yüzde tablosu 120

Tablo 15. Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri 122

Tablo 16. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının ikinci dile sahip olma durumuna göre frekans ve yüzde tablosu 123

Tablo 17. İkinci dile sahip olma durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri 124

Tablo 18. Değişim programlarına katılım durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri 125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Birinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler 81

Şekil 2. İkinci düzey DFA aşamalı faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler ..... …82

Şekil 3. Normal Q-Q ve normal dağılım grafiği 86

Şekil 4. Birinci ve ikinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler 91

Şekil 5. Kültürel değerler kavramının öğretmen adaylarında çağrıştırdığı kavramlar..... 93

Şekil 6. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarına ilişkin alt temalar..... 96

Şekil 7. Lisans programının değerlendirilmesi teması bağlamında oluşan alt temalar..... 103

Şekil 8. "Programın yetersizliği" teması altında toplanan alt temalar 110

Şekil 9. Öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin önerilerin tema ve alt temaları..... 117

Şekil 10. Sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama durmuna ilişkin bar grafiği..... 121

KISALTMALAR LİSTESİ

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KDEH: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk

KDEHÖ: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl toplumu kültür, inanç, anlayış bakımından farklılaşan ve giderek küreselleşen bir yaşam felsefesine sahip bir toplum özelliğine sahiptir. Artan kültürel çeşitlilik, kültürel farlılıklar arası etkileşim, ötekinin yaşam biçimini kabullenme gibi değerler günümüzde giderek öne çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecinin sosyo-kültürel öğelerle iç içe ve bütünleşik bir yapıda olması, eğitim sisteminin sosyo-kültürel bakış açısıyla tasarlanması ve uygulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Vygostky'e göre eğitim, bilişsel gelişim için bir temel değil, aynı zamanda sosyokültürel bir aktivitedir. Ayrıca Vygostky bireyin büyüdüğü ve içinde yaşadığı sosyal ve kültürel dokuların önemine vurgu yaparak, bireyin gelişiminin söz konusu sosyal kaynaklar ve kültürel temeller üzerine inşa etmek gerektiğini ifade etmektedir (Moll ve Whitmore,1993:20). Bandura (1969:217) bireyin sahip olduğu sosyo-kültürel bakış açısının bilgi, beceri ve eğilimlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu açıdan kültürel geçmiş ve deneyimler bireyin sadece değerlerini, inançlarını ve sosyal etkileşimlerini değil; aynı zamanda dünyayı nasıl gördüğü, neyi önemli bulduğu, yapmaya çalıştığı şeyleri ve bilgiyi nasıl öğrenip yorumladığını da etkilemektedir (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1985:74). Bu bakımdan "kültür" öğesi, bireylerin eğitim sürecinde dikkate alınması gereken bir yapı olarak görülmektedir.

Bruner (1996:47) öğrenme ve düşünmenin kültürel bağlamda temellendiğini ve kültürel kaynaklara dayandığını ifade etmektedir. Bu anlamda sosyal çevre ve kültürel değerler, bireylerin öğrenmelerini etkileyen önemli olgulardır. Kültür dinamik, karmaşık, etkileşimli bir yapıya sahip olmakla birlikte, insan hayatını etkileyen sabit bir güç olarak davranışların kurucu referans noktası şeklinde görülmektedir (Gay, 2014). Durkheim her sosyal kurumun birer kalıp ve birer nehir yatağı olduğunu, çocukların ve gençlerin onun içinde şekillenip oradan akıp gittiklerini dile getirmektedir (aktaran Pehlivan, 2013:3). Diğer bir ifade ile bireyler, yaşanılan kültürün gölgesinde dünya görüşlerini, davranışlarını ve tepkilerini geliştirir. Bu anlamda, bireylerin davranışlarının anlamlandırılması için bireyin içerisinde yaşadığı sosyal kurumun özelliklerinin ve kültürel çerçevesinin bilinmesi önemli görülmektedir. Phuntsog'a (1999:111) göre; kişisel kültürel kimlik inanç, değerler ve tutumlardan oluşan bir havuzdur. Bu havuzun doldurulmasında en etkili olan durum bireyin

içinde doğduğu ve yaşamını sürdürdüğü mikro kültürdür. Bu kültürün oluşmasında yakın çevre figürleri etkili olmakta ve kişiye bir bağlam sunmaktadırlar.

Kültürel bağlamın kişinin benliğinin temeline yön veren önemli bir güç olduğu, dolayısıyla insanın kültürel bağlamından koparılamayacağı belirtilmektedir (Shweder, 1990). Diğer bir ifadeyle bireyin kültürel bağlamındaki değerleriyle kolektif etkileşimi, psikolojik eğilim ve süreçlerini, sosyal davranış ve durumlarını şekillendirmektedir. Bu noktada kültür nasıl düşündüğümüzü, neye inandığımızı ve ne şekilde davrandığımızı belirleyen asli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan eğitim sürecinde kültürel değerlerin göz önünde bulundurulması ve bireyin kültürel alt yapılarının dikkate alınarak öğrenme sürecinin tasarlanması önemli görülmektedir (Phuntsog, 1999:103). Çünkü öğrenenler eğitim sürecine dil, din, etnik yapı vb. kültürel değerleriyle katılmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenme – öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin öğrencinin ait olduğu sosyal çevre ve kültürel değerler etrafında şekillenmesi öğrenmenin anlam kazanması için önemli bir durumdur. Bu noktada farklı inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilere yönelik eğitim fırsatları oluşturmak için eğitim programlarını yeniden düzenlemeyi, okul ortamını değiştirmeyi ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak "kültürel değerlere duyarlı eğitim (culturally responsive teaching)" karşımıza çıkmaktadır (Karataş ve Oral, 2016:434). Genel bakış açısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını artırmaya dayalı olarak geliştirilen bir paradigma reformu olarak kabul edilmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim sivil haklar hareketi ve çokkültürlü eğitime bağlı olarak gelişip büyüyen bir reform hareketidir. Öğrenci merkezli pedagoji bağlamında kültürel geçmiş ve deneyimlerin dikkate alınmasına dayalı olarak, eğitim sürecinde öğrencinin kültürel kaynaklarıyla anlamlı bağlantılar kurmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Vavrus, 2008:1). Gay (2014)'e göre, kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel özellikleri açısından farklı öğrencilerin kültürel bilgisi, geçmiş yaşantıları, referans çerçevesi ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitimin güçlendirici ve destekleyici etkisi sayesinde, öğrencilerin daha iyi ve başarılı birer birey olmaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitim, sadece eğitsel açıdan kültürel olarak farklı olanın faydasına bir yaklaşım değil, sosyolojik açıdan toplumun

geneline yönelik birbirlerini tanıyan ve farklılıklara saygı duyan, sevgi ve barış temelinde bir toplumun gelişmesine de hizmet eden bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır.

Öğrenme ve öğretme, sosyal bağlamda gerçekleşen kültürel süreçlerdir. Öğrenme ve öğretmenin, çok geniş bir kültürel yelpazede dağılan öğrenciler için, daha erişilebilir ve eşit koşullarda gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin kültürlerinin açık bir şekilde anlaşılması ve farkında olunması gerekli görülmektedir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014:200). Bu farkındalıkla eğitim sürecinin sosyo-kültürel bakış açısıyla tasarlanabilmesi, öğrenenlerin sahip olduğu kültürel değerlerin, sosyal çevre ve sosyal ilişkiler ağının ve kültürel zeminin iyi bilinmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada öğretmenlerden kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olabilmesi, öğrenme ortamlarını düzenleyerek kültürel değerleri öğrenme sürecine dâhil edebilmesi ve bunun için gerekli bilgi ve yeterliklere sahip olabilmesi beklenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinin gelişmiş olmasının yanı sıra, genel pedagojik açıdan yeterliklerinin de gelişmiş olması ve çeşitli kültürel kimliklere dönük farkındalıklara sahip olması gerekli görülmektedir (Ladson-Billings, 1995; Phuntsog, 2001; Villegas ve Lucas, 2002). Bütüncül bir yaklaşım içerisinde öğretmenler, öğrencilerinin kültürel kaynaklarını öğrencilere çeşitli bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırmak için kullanması gerekmektedir (Ladson-Billings,1995:477). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimsemesi ve buna uygun öğrenme ortamı oluşturması durumunda, öğrenenlerin başarıları artarken ayrıca kültürel olarak bütünleşmesi de sağlanacaktır (Wlodkowski ve Ginsberg, 1995:17).

Öğrenenlerin kendilerinden beklenen öğrenme performanslarını sağlayabilmelerinin, eğitim sürecinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımına dayalı olarak yürütülmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Allen ve Butler'e (1996:316) göre, öğrenenlerin kültürel deneyimleri ile bağlamsal öğrenme durumlarının eşgüdümlenmesi durumunda öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımı ve performansı artmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışında; öğrencilerin daha önceki başarıları, bireysel ve kültürel açıdan güçlü yanları ve entelektüel yeterlilikleri dikkate alınarak öğretim faaliyetleri düzenlenmekte ve gerçekleştirilmektedir. Bu noktada öğretmenler kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla sınıf ortamında kültürel çeşitliliği yaşatma ve tüm öğrenciler için yapabileceklerinin en iyisini yapma gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır (Goodlad, 1994:44).

Kültürel değerlere duyarlı pedagoji "herkes için eğitim" anlayışının bir yansıması olarak görülmektedir. Öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan özelliklerini göz ardı etmek yerine, bu farklılıkların yoğunlaştığı noktalara odaklanarak öğretimin düzenlenmesi gerekmektedir (Karataş ve Oral, 2016:443). Bu anlayışın eğitim sisteminin her aşamasına yansıtılabilmesinde önemli rol öğretmenlerindir. Çünkü eğitim programının uygulayıcısı, kullanılan yöntem ve tekniklerin seçicisi, biçimlendiricisi, öğrenme ortamını oluşturan ve aynı zamanda değerlendirmesini yapan kişi öğretmendir (Polat, 2009:158). Öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisi ve onlarla etkileşimlerinin niteliği, öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamalarından akademik başarılarına kadar birçok süreci etkilediği bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerden öğrencilerinin kültürel değerlerine duyarlı olması, öğrenme-öğretme sürecinde kültürel farkındalık ve hassasiyet içerisinde olması beklenmektedir.

Le Roux (2000:19)'a göre, kültürel değerlere duyarlı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde öğretmenin bu konudaki bilgi, tutum, düşünce ve davranışlarına bağlıdır. Öğretmenlerde ise söz konusu kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilişsel ve duyuşsal özelliklerin gelişmesinde, öğretmen yetiştirme programlarının büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Günay ve Aydın (2015:16) öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde kültürel farklılıklara duyarlı ve birikimli bir öğretmen olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü kültürel değerlere duyarlı eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerden, farklı kültürel değerlere açık olmaları, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmen tarafından sınıf ortamında bulunan birbirinden farklı kültürel özelliklerdeki öğrencilerin kültürel kaynaklı bireysel farklılıklarını sorun olarak değil, sınıf ortamını zenginleştiren önemli değerler olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimde kültürel değerlere duyarlı olabilmesi ve sınıf ortamında yaşatabilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki temel beceri olarak değerlendirilmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011:214). Diğer taraftan kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili gerekli bilgi ve beceri altyapısına sahip olmayan öğretmenler, farklı kültürlerden olan öğrencilere yönelik öğrenme sürecini ve ortamını tasarlama konusunda yetersiz kalabilmektedir (Gay, 2002:106). Ayrıca Karataş ve Oral (2015:52) bir grup öğretmenle yaptıkları araştırmada, öğretmenler kendilerini kültürel değerlere duyarlı eğitim gerçekleştirebilmede yetersiz gördüklerini, bu yetersizliklerini ise lisans eğitim sürecinde kendilerinde yeterli bilgi ve farkındalık oluşturulamamasına bağlamaktadırlar. Bu açıdan eğitimde kültürel değerlere duyarlılık olgusunun öğretmen

yetiştirme programlarının bir eklentisi ya da uzantısı olarak değil, doğrudan merkezinde olması gereken bir durum olarak ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının geliştirilmesi, kültür ile eğitim ilişkisini kabul ederek, eğitimde kültürel değerlerin önemini anlayabilmesi ve öğrenme-öğretme ortamlarını bu çerçevede düzenleyebilmesi için öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili yeterliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006) tarafından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmen seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması ve dikkate alınması amacıyla "Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Bu yeterliklerden bazılarının performans göstergeleri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim yapabilme yeterliklerine sahip olmasına işaret etmektedir. Bu yeterlikler; sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verme; öğrencilerin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranma; uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama; öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıklara ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verme; öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alma; sosyo-kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenleme; ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyma vb. şeklindedir (MEB, 2006: 15). Söz konusu yeterlikler bağlamında eğitim-öğretim uygulayıcısı olan öğretmenlerden, öğrencilerinin kültürel çeşitliliklerini ve değerlerini dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecini yönetmesi beklenmektedir. Bu beklentinin aksine ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlıklarını geliştirmede yeterli bir içeriğe sahip olduğu söylenememektedir.

Türkiye farklı kültürel ve dini grupları bünyesinde barındıran bir ülkedir. Diğer taraftan 2011 yılında Suriye'de başlayan olayların etkisiyle, 5 milyona yakın insan can güvenliği nedeniyle komşu ülkelere göç etmek ve sığınmak zorunda kalmışlardır (Emin, 2016:7). Türkiye'de bu durumdan en çok etkilenen ülkelerden biri olarak 3 milyona yakın Suriyeliyi misafir etmekte ve Suriyeli sığınmacıların yaklaşık yarısından fazlasının ise, eğitim çağında oldukları bilinmektedir (Habertürk, 2017). Bu açıdan Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan genel nüfusta ve eğitimsel hedef kitlede etnik, mezhepsel, dinsel, dilsel ve kültürel çeşitlilik daha da artmıştır. Durumun böyle olmasına karşın öğretmen adaylarına kültürel çeşitliliğin yaşandığı ortamlarda nasıl eğitim yapacaklarına ilişkin yeteri kadar

eğitim verilmemekte, Türkiye'deki toplumun çoğulcu yapısının dikkate alınmadığı ve bu çoğulculuğun programlara yansıtılmadığı görülmektedir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Demir ve Başarır, 2013). Bu anlamda öğretmen yetiştirme programlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili içeriklerle beslenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürel çeşitliliğin demokratik bir zeminde hayat bulması, toplumsal taleplerin daha fazla dikkate alınması, farklılıkların dışlanmaması ve daha demokratik bir eğitim sürecinin yaşanması bir gereksinim olarak dile getirilmektedir (Gür, 2014:13). Bu gereksinimin karşılanması noktasında eğitim sisteminin okulda uygulayıcıları olan öğretmenler ana rolde olup, onlara büyük iş ve sorumluluk düşmektedir. Nesilleri yetiştiren öğretmenlerin sosyal adalet anlayışına sahip olması, önyargılarını kırması, ayrımcılık yapmaması, kültürlerarası farkındalığını güçlendirmesi için öğretmenlerden kültürel çeşitlilik, insan hakları, demokrasi, fırsat eşitliği gibi konuları içselleştirmiş olmaları beklenmekte ve öğretmen lisans eğitim programlarında bu konulara yer verilmesi oldukça önemli görülmektedir (Kaya, 2014:103). Çünkü öğretme-öğrenme ortamındaki çocukların sınıf ortamına taşıdıkları bireysel özellikleri ve kültürel değerleri, eğitim sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Bununla birlikte kültürel değerlerin dikkate alınarak öğretmenler tarafından yapılacak eğitsel planlamaların oldukça kapsamlı ve zor bir görev olduğu da göze çarpmaktadır. İşte bu noktada öğretmenlerden bu zorluğu aşması, sınıf içerisinde farklı kültürlerin taşıyıcısı olan öğrencilerinin kültürel kesişim noktalarını bilerek uyuşmazlıkları ve gerilim noktalarının farkında olarak farklı kültürler arasında köprü olması beklenmektedir. Bu açıdan Türkiye'deki kültürel çeşitliliğin birlikteliğine ve ruhuna uygun bir şekilde eğitsel plan ve düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi verecek şekilde yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu anlamda Türkiye'de öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında bir ders içeriğinin olmaması ve öğretmen adaylarına yönelik öğrenme–öğretme sürecinin yaşatılmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Türkiye'de her yıl binlerce öğretmen atanmakta ve genellikle ilk atama yerlerinde farklı kültürlerle buluşmaktadırlar. Toplumu yeniden yapılandıracak öğretmenlerin farklılıklara ilişkin tutumları ve bu yöndeki eğilimleri son derece önemli olmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013:364). Bireyin ilkokul döneminde aldığı eğitimin daha sonraki alacağı eğitimin temelini oluşturduğu gerçeğinden hareketle sınıf öğretmenliği branşının önemi yadsınamayacak bir boyuttadır. Ayrıca çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmada erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin etkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Aktın,

Karakaya, Türk ve Aslan, 2015:259). Bu durumda öğrencilere temel eğitim sunacak sınıf öğretmenlerinin yetiştikleri sınıf öğretmenliği lisans programının yapısı önem arz etmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleğin hizmet öncesi eğitimi olarak kabul edilen lisans programlarında yer alan derslerin içerikleriyle ilişkilidir (Çoban, 2011:30). Liggett ve Finley'e (2009:33) göre öğretmen yetiştirme programlarının yetiştirdiği öğretmenlerin, toplumsal eşitlik anlayışını tam olarak anlayabilmeleri ve gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için, çokkültürlülük bağlamında kültürel değerler ve farklılıklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Böylelikle kültürel farklılıkları kazanç ve zenginlik olarak gören bir anlayışın eğitim sürecine yansıyacağı, sınıf içi iklimini olumlu yönde etkileyeceği, öğrenenler açısından eğitim-öğretim sürecinin daha nitelikli olacağı öngörülmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarına yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri kazandıracak biçimde düzenlenmesi önemli görülmekte ve söz konusu kültürel değerlere duyarlı eğitim yeterliklerini geliştirecek şekilde programın yeniden düzenlenmesinin bir ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda söz konusu ihtiyacın oluşturduğu problemin bir anlamda giderilebilmesi ve alternatif çözümler sunulabilmesi yönünde kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi noktasında çalışma yapılması gerekli görülmektedir.

Türkiye'de çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirme çabası henüz yeni bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Bu alanda yapılan akademik çalışmalar sınırlı olmakla birlikte alanyazında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi betimlemeye yönelik çalışmalar (Açıkalın, 2010; Başbay ve Bektaş, 2009; Cırık, 2008) bulunmaktadır. Bununla birlikte ağırlıklı olarak öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmalar olduğu görülmektedir (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Coşkun, 2012; Demir, 2012; Ünlü ve Örten, 2013; Yavuz ve Anıl, 2010; Yazıcı, Başol ve Toprak 2009).

İlgili alanyazın açıklamaları bağlamında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili çalışmaların önemli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerine, kültürel yapılarına ve öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde değişiklikler yapıp, öğrencilerin akademik beklentilerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere düşen roller büyüktür. Eğer ki öğretmenler kültürel hassasiyetlerden yoksun, kültürel değerlere ve farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerin performans stillerine duyarsız ise, öğrenciler üzerinde kültürel hegemonya kurmaya çalışmaya, eğitimde eşitsizliği körüklemeye ve

öğrencilerin başarısız olmalarına neden olacaklardır (Gay, 2014). Bu nedenle farklı kültürlere hitap edecek şekilde kültürel değerlere duyarlı eğitim temelinde geleceğin öğretmenlerinin mesleki uygulamalarını zenginleştirecek ve derinleştirecek bir lisans eğitim programı vizyonuna ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe duyarlı olması ve öğrencilerin kültürel değerlerine uygun öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirebilmesi için hizmet öncesinde alacağı lisans eğitimi önemli görülmektedir. Bireyin eğitim yaşamında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar gördüğü eğitim, daha sonraki eğitimin temelini oluşturduğu gerçeğinden hareketle, sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitim yeterliklerini sağlama açısından önemi daha da artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın çıkış noktası; geleceğin sınıf öğretmenlerinin hizmet verme sürecinde öğrencilerinin kültürel değerlerine duyarlı olabilmesi için, sınıf öğretmen adaylarına sınıf öğretmeni yetiştirme programları aracılığıyla gerekli anlayış, bilgi, beceri ve eğilimlerin kazandırılması gerekliliğine olan inançtır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a. Sınıf öğretmeni adayları kültürel değerler kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
b. Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?
c. Sınıf öğretmeni adayları kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim-öğretim sağlamaya ilişkin hazırbulunuşluklarını nasıl değerlendirmektedirler?
d. Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi noktasında sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin önerileri nelerdir?
e. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geleceğin toplumunu oluşturacak olan bugünün öğrencilerinin demokrasi, insan hakları, eşitlik, farklılıklara saygı, sosyal adalet gibi temel değerleri kazanabilmesi için, bu yönde bir eğitim vizyonuna ve bu değerlerin kazanılmasına zemin hazırlayacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Sevgi ve barış temelinde kültürel değerlere ve farklılıklara saygılı bireylerin yetişmesi için, toplum bireylerinin bilişsel ve duyuşsal olarak büyük ölçüde şekillendiği eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi, beceri ve eğilimlere sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin söz konusu bilgi, beceri ve eğilimleriyle yürüteceği eğitim sürecinin kısa vadede öğrencilere, uzun vadede toplumsal olarak bütünleşmeye ve güçlenmeye katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu anlamda araştırmanın katkı sağlayabileceği önemli etkenler; öğretmenler ve öğretmenlerin eğitim sürecinden geçtiği öğretmen yetiştirme lisans programlarıdır.

Toplumsal değişme ve gelişmeler, eğitim felsefelerini etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerinin de yeniden sorgulanması ve ele alınması gerekliliği doğmuştur. Günümüzde tartışılan öğretmen yeterliklerinden birisi de kültürel değerlere duyarlılıktır. Sınıf öğretmenlerinden öğrencilerinin kültürel değerlerine duyarlı olması ve öğrenme-öğretme sürecine bu farkındalık ve hassasiyetle yön vermesi beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinde ise bu farkındalığın oluşabilmesi ve kültürel değerlere duyarlık ile ilgili yeterliklerini kazanabilmesinde, lisans eğitim sürecinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda geleceğin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kültürel değerlere duyarlı eğitim ilke ve uygulamaları çerçevesinde hizmet verebilmesi için, lisans eğitim sürecinden kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve becerileri kazanmış olarak mezun olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans program çıktılarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarından kültürel değerlere duyarlı eğitim ilke ve çerçevesinde birtakım bilgi, beceri ve farkındalıklara sahip olarak mezun olmaları istenmektedir. Diğer taraftan programda teorik olarak belirtilen söz konusu kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili süreç ve uygulamaların genel anlamda pratikte ne kadar karşılık bulabildiği, program içeriğinin söz konusu hedeflerle ne kadar örtüştüğü, öğrenme-öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerin ne düzeyde dikkate alındığı merak konusudur. Bu duruma bağlı olarak sınıf öğretmenliği lisans eğitim programı paydaşlarının görüşleri doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni yetiştirebilme bağlamında programın mevcut

durumunu görmek ve değerlendirmesini yapmak, geliştirilmesine ilişkin katkı sağlamak noktasında bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının önemli bir boşluğu doldurabileceği, hizmet öncesi eğitimin yeniden kavramsallaşmasına ve dönüşümüne katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Ayrıca araştırma bulgu ve sonuçlarının; özelde sınıf öğretmen adaylarının, genelde diğer branş öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarının geliştirilmesi yönünde kuramsal bir zemin ve yaygın etki oluşturarak öğretmen yetiştirme sürecinin geneline katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışına göre yetiştirilmesi ve bu yöndeki girişimlere hız verilmesi gerekliliğine inanılmakta, dolayısıyla bu araştırmanın bu girişimleri harekete geçirici bir adım olması yönünden de önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunda yürütülen çalışmaların çok yeni olması ciddi bir boşluğu ve sınırlılığı beraberinde getirmektedir. Yurtdışı alan yazınında kültürel değerlere duyarlı eğitimin farklı boyutlardan ele alınarak araştırılmasına karşın, ülkemizde bu alan üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde bu alana ilişkin eksikliğin giderilmesi yönünde, ilgili alan yazına katkı getirmesi beklenmektedir. Son olarak tek kültüre dayalı ya da kültürel farklılıklara duyarsız bir eğitim anlayışının etkili bir öğrenme-öğretme etkileşimi sağlayamayacağı ve bireylerde istendik yönde davranış değiştirme sürecinde aksaklık yaşanacağından hareketle, araştırma bulgularının eğitim vizyonumuza ve misyonumuza farklı ve önemli bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

a. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazıbulunuşluk Ölçeği"ni yanıtlarken algı ve görüşlerini olduğu gibi yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

a. Bu araştırma 2016 – 2017 eğitim yılı içerisinde öğrenim gören ve örnekleme dahil edilen sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle aynı eğitim yılı içerisinde üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarıya sınırlıdır.
b. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazıbulunuşluk Ölçeği"nin maddelerinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2018).

Kültürel Değerler: İnsan gelişimini etkileyen sosyal, psikolojik, dilsel, sembolik, maddesel ve teknolojik kaynaklar olup bütün sosyal süreçlerdir (Li, 2003:172).

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Kültürel olarak farklı özellikler gösteren öğrencilerin kültürel bilgisi, geçmiş yaşantıları, referans çerçevesi ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır (Gay, 2014).

Hazırbulunuşluk: Bireyin önceki öğrenmelerini ilgilerini, tutumlarını, güdülenmişlik düzeyini, yeteneklerini kapsayan özelliklerin tümüdür (Gibson ve Vinegradoff, 1986; aktaran Senemoğlu, 2013)

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk: Öğretmen adayının ya da öğretmenin farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğretim yapmak için ön koşul niteliğindeki gerekli yeterlikler, davranış biçimleri ve performans düzeyi noktasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak hazır olması anlamındadır.

İkinci Dil: Resmi dil Türkçe'nin dışında sınıf öğretmen adayının bildiği diğer bir dil olarak anlamlandırılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür

1750'li yıllardan günümüze kadar olan süreçte "Kültür nedir?" sorusunun cevabı netlik kazanamamış olmakla birlikte halâ zihinleri meşgul eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Güvenç (1991: 95) kültür kavramının tanımı üzerine uzlaşım sağlanamamasının nedenini, kültür kavramının soyut bir sözcük olarak çok boyutlu ve anlamlı olmasına bağlamaktadır. 1843 yılında Gustav Klemn *"İnsanlığın Genel Kültür Tarihi"* adlı kitabında kültür kelimesini; bir insan topluluğunun yetenek ve becerileri, sanatları ve gelenekleri olarak bütün yaşam tarzı şeklinde tanımlamıştır (Eroğlu, 2015:149). 1871 yılında kültür kavramı üzerine ilk açık ve kapsamlı tanım yapan İngiliz Edward B. Tylor, kültür kavramını bilginin, inancın sanatın, ahlakın, örf ve adetlerin, hukukun ve ferdin mensubu bulunduğu toplum tarafından kazandırılmış olan alışkanlıkların ve yeteneklerin oluşturduğu bir bütün olarak ele almıştır (Haviland, Prins, McBride ve Walrath, 2008:103). Ellwood (1916:780-782) kültürü sosyal yaşamın merkezinde görerek semboller yardımıyla sosyal olarak kazanılan ve aktarılan bütün davranışlar olarak tanımlamıştır. Amerikalı filozof Werner Jeager (1945) yılında kültürü antropolojik bir kavram olarak yaşayış tarzı ve bir milletin karakteri olarak ele almakta, Eliot (1948) ferdin içinde bulunduğu toplumdaki belli bir zümrenin inanış, düşünüş ve duyuş tarzları olarak tanımlamaktadır (aktaran Meriç, 2016:59-60). Kültür genel anlamda sosyal miras anlamı ile de kullanılmakta, sosyal anlamda nesilden nesile intikal eden bilgi, sorumluluk ve adetleri ifade etmektedir (Page, 1969: 91). Malinowski'ye göre kültür, insanların biyolojik gereksinmelerini karşılayan tüketim malları ve çeşitli araçlar ile sosyal topluluk halinde yaşamaktan dolayı ortaya çıkan fikir ve sanatların, inanç ve geleneklerin bir bütündür (Malinowski, 1992:66). Turhan'a (1997:48) göre kültür, toplumda mevcut her tür bilgi, ilgi, alışkanlık, değer yargıları, tutumlar, görüş düşünce ve tüm davranış şekilleriyle maddi ve manevi bir bütündür.

Rasyonalist ve ontolojik açıdan ele alan Meriç'e (2016:67) göre kültür; az veya çok kalıplaşan düşünüş, duyuş ve davranış tarzları olup, bu davranış tarzlarının insanlarca öğrenilmesi ve paylaşılması sonucunda belli kişileri hem objektif hem de sembolik olarak başkalarından ayrı bir topluluk haline gelmesinde önemli bir işlevsel olgudur. Kültür; anlamlı örüntüler meydana getirerek, birbirleriyle etkileşimde bulunan öğelerin bir biçimlenişidir (Bock, 2001:96). Kroeber ve Kluckhohn (1952:43) tarafından kültürün nasıl anlaşıldığı ve kabul edildiğine ilişkin yapılan sınıflama da kültür; (1) insanların yaşamı için

gerekli olan her şey, (2) bireyin sosyal grubundan edindiği toplumsal miras, (3) düşünme, duygu ve inanç yolları, (4) davranışların özü, (5) öğrenmelerin havuzu (6) tekrarlayan sorunlara standartlaştırılmış yönelimler, (7) davranışın normatif olarak düzenlenmesi için bir mekanizma olarak alanyazında kabul edilen tanımlar olduğu ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze alanyazında kültür ile ilgili yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında, kültür öğeleri, değerleri ve bileşenleriyle insanı var eden ve biçimlendiren bir olgusal süreç olduğu görülmektedir.

Kültür, insanlık tarihinden günümüze, küreselleşmenin ve iklim değişikliğinin toplum üzerindeki etkilerine; kimliklerimizin oluşum ve ifade ediliş şekillerine; ritüel ve törenlerin anlamlarına; iktidar ve güç ilişkilerine; geçim kaynaklarımızdan yaşam biçimlerimize kadar insan yaşamının toplumsal dinamiklerine bütüncül bir yaklaşımla ve geniş bir yelpaze içerisinde ele alan bir kavramdır (Gezon ve Kottak, 2016:351). Kültür, insanların davranışları hakkında bilgi veren ve bu davranışların yansımasını bulan soyut görüşler, değerler ve dünyaya dönük algılardan oluşmaktadır (Haviland ve diğ, 2008:103). Ayrıca, kültürel değerler insan gelişimini etkileyen sosyal, psikolojik, dilsel, sembolik, maddesel ve teknolojik kaynaklar olup bütün sosyal süreçlerdir (Li, 2003:172). Kültür kavramının geçmişten günümüze birçok tanımı yapıldığı belirtilmiştir. Bu tanımlardan en genel çerçevede ve kabul edilen tanımlar aşağıdaki tabloda sıralanmıştır (Güney, 1997:42-43):

Tablo 1. "Kültür" kavramının anımları

Kültür nedir?	İnsanın kendinden önceki nesillerden devraldığı, kısmen geliştirdiği ve kendinden sonraki nesillere aktardığı sosyal miras
	Toplumun büyük kesimi tarafından kabul edilen ve paylaşılan, bir nesilden diğer nesile aktarılan tutum, davranış, fikir ve geleneklerin tamamı
	Bir toplumun üyeleri arasında paylaşılan, aktarılan ve bir değişim süreci içinde bulunan öğrenilmiş davranışlarıyla bu kalıpların ürünlerinin oluşturduğu bir yaşam biçimi
	Devam eden ve gelişen davranış biçimleri
	Öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir bütün
	İnsanların yaşam şartlarına uyumlarının toplamı
	Bir insan topluluğunun yaşam tarzı, dil ve benzeri araçlarla nesilden nesile aktarılan az çok şekillenmiş ve öğrenilmiş davranış kalıplarının tümünün bir toplamı
	Bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerden ve insanım toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden oluşmuş karmaşık bir bütün
	İnsanoğlunun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla meydana getirdiği maddi ve manevi unsurların hepsi
	İnsanların doğuştan ölünceye kadar öğrendikleri, çıkış noktası insan ve toplum olan, insanlar arasında ortaklaşa paylaşılan bütün davranış kalıpları ve alışkanlıklar

Tablo 1'de görüldüğü üzere, kültür kavramı çok geniş perspektifte ele alınmakta ve insana özgü tüm değerleri barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Güvenç (1991:100) kültür kavramının sosyal miras ve gelenekler birliği; yaşam tarzı veya biçimi; idealler, değerler ve davranışlar; çevreye uyum; geniş anlamda eğitim; bireysel psikoloji; düşünüş ve simge olarak ele alındığını ifade etmektedir. Gezon ve Kottak'ın (2016) aktardığına göre White; insanların sembolleştirme ve yükledikleri anlama dayalı olarak kültürü eşyalar, aletler, edevatalar, giysiler, süsler, gelenekler, kurumlar, inançlar, ritüeller, oyunlar, sanat ürünleri, dil ve benzeri şeyler üzerine kurulan değerler olarak kabul etmektedir.

Kültür kavramı ele alınırken maddi kültür ve manevi kültür ayrımının yapıldığı görülmektedir. Maddi kültür; insanların biyolojik fizyolojik gereksinimlerinin giderilmesinde ve tabiatla mücadele ve uyum kapsamında geliştirilen her türlü araç, yöntem ve işlemler olarak ele alınırken; manevi kültür ise, toplumların psikososyal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan öğelerden, bireylerin bireylerle ve toplumla ilişkilerini düzenleyen sosyal kurallardan oluşan dini ve ahlaki normlara, gelenek ve göreneklere, sanat ve edebiyat gibi olgulara karşılık gelmektedir (Eroğlu, 2015: 161-162). Güngör (1986:15) sosyolojinin maddi ve manevi kültür ayrımına bağlı kalarak kültürü; bir inançlar, bilgiler, hisler ve heyecanlar bütünü olarak tanımlar ve maddî olarak değerlendirmeyip; manevî olan kültürün uygulama halinde maddî formlara büründüğünü belirtir. Öztuna (1977:6) kültürü, bir milletin hayatının maddî olmayan taraflarının toplamıdır diye tarif ederek; bir milletin sanatı, örf ve âdetleri, düşünce ve inançları, anlayış ve davranışlarının toplamının o milletin kültürü olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.1. Kültür ve Davranış

Kültür, insan davranışlarını yönlendiren bir olgudur; fakat dinamik olduğu için sürekli bir değişim halindedir (Erdentuğ, 1981:35). Heiddeger'e göre, insan kültürün içinde bilinçli olarak doğmamaktadır; adeta kültürün içine atılmakta; insan daha önceden üretilmiş anlamlar, simgeler içinde kendisini bulmaktadır (Özlem, 2015:164). Dolayısıyla bireyin anlama ve anlam oluşturma sürecinde, kültürün araçlarını kullanmak durumundadır. Çotuksöken (2001:174) kültürü hem bireysel düzlemde hem ulusal bağlamda etkin bir güç olarak görmekte; bireyler ile toplumların yaşam biçimlerini, anlam vermelerini, değerlendirme biçimlerini içeren bir yapı olarak görmektedir. Ayrıca insanın bütünüyle belleği, düşünme biçimleri, kavramları, dünyaya ve varolana bakışı düşünsel boyuttaki

kültürü oluşturmakta; bunlar insanların yapıp etmelerini, değerlendirmelerini ve eylem planlarını etkilediğini ifade etmektedir. Zijderveld (2013:46-47) kültürel değerlerin insan olmanın esaslı bir boyutunu oluşturduğunu ifade etmekte; insanlara ortak yaşam biçimi ve kolektif kimlik sunulmasında kültüre önem atfederek kültürün geleneksel değerler, normlar ve anlamlar bütünü olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel gelenekler nesiller içinde şekillenmiş olarak, bir toplumda yaşayan insanlar arasında düşünce ve davranış açısından belirli oranda tutarlılık oluşturan bileşenlerdir (Gezon ve Kottak, 2016:3). Dolayısıyla kültür ve kültürel değerler insanların yaşamlarını sürdürebilmesi ve dünyayı anlamlandırabilmesi noktasında önemli olduğu görülmektedir.

Her insanın farklı ve özel olmasından hareketle, her kültürün kendine özgü farklılıkları ve özellikleri bulunmaktadır. Bu bakımdan "kültür"ü, her topluluk, sınıf, halk ve toplumun kendilerine özgü kültürlerinin içerdiği bir kapsamda; yani "çoğul kültür" olarak tanımlayan Herder, "insanlık"ın çeşitli formlarda dışavurumu olarak belirttiği kültürü, bir üst kavram olarak kullanmaktadır. Toplumların duyuş, seziş, düşünüş tarzlarını dil, din, teknik, sanat, ekonomi, mitos, bilim, felsefe olarak ortaya koyduğunu belirtir (Özlem, 2015:145-146). Kültürler ait oldukları toplumların özgün coğrafi özellikleri, iklimleri, teknolojileri yada nüfus yapılarına göre çeşitlilik arz etmektedir (Yüksel, 2013:35). İnsanoğlunun algılarına, öğrenilmiş algılama ve düşünme tarzları ile onları düzenleyen ve onlara anlam veren ve büyük ölçüde kültürel sembol sistemlerinden edinilen bilişsel yönelimler aracılık etmektedir (Spiro, 1986:261). Dolayısıyla, insanların davranışlarını anlamlandırmak ve duygularını yorumlamak, kültürel bağlamlarını bilmekle mümkün olmaktadır. Nitekim Williams (1993:54) kültürü bir yaşam tarzı olarak görmekte ve insanların bu dünyaya ilişkin sınırlarını, yani yapabilecekleri ve yapamayacaklarını belirleyen potansiyel bir güç olarak tanımlamaktadır. Bu noktada kültürün içinde gelişen insanın bir takım karakteristik özellikleri ve davranım amaçlarını anlamlandırabilmek için, o toplumda davranışı ortaya çıkaran duygusal ve entelektüel ana nedenlerin anlaşılmasıyla kavranabilir (Benedict, 2011:42). Bu noktada kültürel değerlerin ve normların insana kazandırdığı bakış açısıyla ve kültürel bağlamın sunduğu olanaklarla, insan kendini bulacak ve dünyayı anlamlandıracaktır.

Her insan bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde doğrudan öğrenme yoluyla veya diğerleri ile etkileşime girerek kültürü içselleştirmeye, kültürel örüntüleri birleştirmeye ve kültürlenme süreciyle kültürel değerleri öğrenmektedir (Gezon ve Kottak, 2016:19). Geertz (1973:11) kültürü kendi toplumsal yaşam alanında deneyimlere dayalı şekilde oluşan örgütlü

kategori ve yorum arayışında olan aktörlerin aynı anda hem ürünü hem de kılavuzu olarak görmektedir. Münch ve Smelser'a (2014:24) göre toplumsal düzenin etki ve etkileşim durumlarından ve somutlaştırma süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan kültür; dünyaya kavrayışsal bir yapı veren insan etkileşimini koordine ve kontrol etmek için bir temel sağlayan sistem ve bir nesilden diğerine aktarılırken bağlantı oluşturan, örnek alınan değerler, anlamlar ve inançlar sistemidir.

Kültür bireye bir kimlik kazandırmaktadır. Bu kimlik kazanılması sonucunda bireyin belli olgulara ilişkin tutum ve tepkileri kültürel çerçevenin belirlediği toplumsal değerler ve normlarla anlamlandırılır (Ertürk, 2013:283). Kültür, bilişsel ve normatif tarzların iç içe geçtiği tüm insanların etkinlik alanı olarak ele alınmakta; insanın düşünmesinin, niyetlerinin ve amaçlarının bir ürünü olan tüm anlam ve simgelerde kültürel değerlerin etkisi görülmektedir (Özlem, 2015:184). Macionis'e (2015:16) göre kültür ise, sadece ne yaptığımızı değil, aynı zamanda ne düşündüğümüzü ve nasıl hissettiğimizi de şekillendiririr. Ayrıca kültürel değerlerin insan yaşamına olan etkisine vurgu yapmakta kültürel zeminde karşılığı olan eylemlerin anlam bulması söz konusu kültürel değerlere bağlı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla içinde yaşanılan kültürün yapısı ve özellikleri, bireylerin düşünce biçimleri ve öğrenme süreçlerinin şekillenmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Nitekim Baum (2017:113) davranışların tetiklenmesinde ve denetim altına alınmasında bireye yön veren referans çerçevesinin kültürel bağlamın olduğunu ileri sürmektedir.

Heidegger insanın içinde doğup büyüdüğü ve yaşadığı kültürden sıyrılmasını olanaksız görmekte ve kültür yapma çabası içinde yapılan her şeyin yine kültürün kendisinin bir ürünü olarak görmektedir. Dolayısıyla kültür hakkında söylenecek ve keşfedilecek herşey yine kültürün bir sonucu olmaktadır (Özlem, 2015:164). Eroğlu (2015:156) bireyin toplum içinde kurduğu ilişkiler sonucu öğrendiği davranış biçimlerinde kültürün yoğun etkisinin görüldüğünü belirtmektedir. Dolayısıyla bireylerin toplumsallaşma işlevinde kültürün önemli bir etkisi olduğuna vurgu yapılarak, kültürün bireyi toplumun belirlediği sosyo-kültürel normlar ve beklentiler çizgisine taşıyarak şekillendirdiği ifade edilmektedir. Birey düşünme ve düşündüklerini eyleme geçirme sürecinde kültürünün davranışsal çevre özelliklerine, yani toplumun benimsediği değerlere, ideallere ve standartlara dayalı biçimde zihinsel haritalar oluşturmaktadır (Haviland ve diğ., 2008:307). Birey bilişsel etkinliklerini bu zihinsel haritalar üzerine inşa etmektedir. Shweder (1990:2060) kültür ve zihnin birbirlerinin tamamlayıcı öğeler olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada kültürel değerler ile öğrenme davranışı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Ertürk, 2013:283). Bruner

(1996:217) öğrenme ve düşünmenin daima kültürel bir bağlamda konumlandığını ve kültürel kaynaklara dayandığını ifade etmektedir. Bu anlamda farklı kültürlere sahip insanların bilişsel süreçleri ve davranışsal dışavurumları farklılık gösterebilmektedir. Bu açıdan eğitim süreci bireyin sahip olduğu kültürel değerleri ile anlamlı bütünlük sergilemesi gerekmektedir.

2.1.2. Kültür ve Eğitim

Kültür, bireyin öğrenme sürecinin doğal bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçleri, kültürel deneyimlerin etkisiyle şekillenmektedir. Diğer taraftan yapılandırmacılık yaklaşımında bireyin anlam oluşturma süreçlerinde fiziki ve sosyal bağlamın önemine vurgu yapılmaktadır. Yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde Yurdakul (2005:39-40) bireyin öğrenmelerinin bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo kültürel bağlamda öznelerarası süreçlerle yeniden oluşturulma süreci olarak görmekte öğrenmelerin üzerinde sosyo-kültürel öğelerin etkisini vurgulamaktadır.Ayrıca bu durum sosyo-kültürel öğrenme kuramının temel varsayımlarından olup, bireyin öğrenmelerinin gerçekleşmesinde sosyal ve kültürel çevre; öğrenmenin yardımcısı olarak görülmektedir (Schunk, 2014:275). Sosyokültürel kuram; bireyin zihinsel gelişiminin kültürel çerçevede diğer insanlarla etkileşimler sonucu spesifik deneyimlere dayandığını ileri sürmektedir. Söz konusu kuram sosyal deneyimlerin zihinsel gelişim sürecinde kesintisiz ve eytişim (diyalektik) bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Lantolf, 2000:79). Diğer bir deyişle sosyal dünyanın doğası sadece zihinsel etkinlik ve süreçleri değil, ayrıca insan ilişkilerinden insan eliyle üretilen herşeyin üzerinde etkisi bulunmaktadır. Sosyokültürel faktörler insan bilişi üzerinde büyük bir role sahip olup, bilişsel performanstaki farklılıkların değerlendirilmesi ve yorumlanmasında kültürel bağlamların anlaşılmasının önemli bir temel olduğu kabul edilmektedir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2015:155). Vygostky bilgi inşası ve anlam oluşturma sürecinde kültürel ve toplumsal süreçlere dikkat çekmektedir. Ayrıca mantık, sembolik düşünme, kavram, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçların sosyo-kültürel koşullar altında şekillendiğini ifade etmektedir (Aydın, 2012:23). Sosyo-kültürel bir etkinlik olarak kabul edilen eğitim süreci; kişisel, bağlamsal ve durumsal bileşenlerin rolüyle sosyo-politik bir bağlam zemininde şekillenmektedir. Dolayısıyla öğrenme – öğretme süreci bu zeminin üzerine inşa edilmesi veya bu zeminden kaydırılmaması, eğitimin gerçekçiliği için önemli

görülmektedir. Bu noktada Nieto ve Bode (2011) kültürle ilgili vurguladığı dört temel nokta dikkat çekicidir: (1) Hiç kimse içinde doğduğu kültürün katılımcısı olmaktan dışlanamaz. (2) Çok boyutlu etkenler eş zamanlı olarak bireylerin kültürel kimliğini şekillendirmektedir. (3) Kültür, toplumsal olarak inşa edilmiş bir olgudur. (4) Kültür bir vakum içerisine hapsedilemez (aktaran Taylor ve Sobel,2011:29). Ayrıca Pai, Adler ve Shaidow (2006) ise kültürün insan yaşamındaki rolüne vurgu yaparak; eğitimsel sürecin anlamlı kılınmasında temel bileşenlerden birinin kültür olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda kültürün öğrenmenin önemli yollarını şekillendirdiğini öğrenenlerin eğilimleri ve tercih ettikleri öğrenme stillerinde belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

Dewey'in görüş ve fikirlerinden esinlenen Freire eğitim sürecinde öğrencilerin sınıfa getirdiği önceki yaşam deneyimleri ve kültürel bilgilerinin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, kültürel değerleri, inancı, etnik yapısı ve cinsiyeti vb. okullardaki başarılarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Taylor ve Sobel, 2011:30). Vygostky'e göre öğrenme süreci toplumsal-kültürel bir ortamda sosyal araçlar tarafından gerçekleşmekte, sosyal etkileşimin ürünü olarak kabul edilmektedir. Vygostky insanın bilişsel etkinliklerinin, zihnin doğası ve biyolojik yapısı ile kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimine dayandığını belirtmektedir. Ayrıca dil ve kültür, bireylerin nesneler dünyasını anlamlandırma, düşünme ve konuşma gibi eylemlerini belirlemede önemli iki öğe olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada kültürün temel sembolleri ve bireyin toplumsal etkileşimleri sonucunda anlamlar elde edilmekte ve içselleştirilmektedir (Aydın, 2012:23). Dolayısıyla öğrencilere yönelik etkili öğretimin tasarlanmasında öğrenme üzerinde etkisi görülen kültürel bileşenleri yordayabilmek önem arz etmektedir. Bu açıdan öğrenciyle iletişimin kurulmasında, öğrenme – öğretme süreci, içerik ve değerlendirme öğelerinin tasarlanmasında, genel anlamda eğitimsel bağlamın şekillendirilmesinde kültürün eksen olması önemli görülmektedir. Bourdieu bireylerin özellikle aileleri aracılığıyla sahip olduğu dilsel yeterlik, sosyal tarz ve görgü gibi kültürel niteliklerin bütününe kültürel sermaye olarak nitelendirmekte ve bireylerin kültürel sermayeye oranla, eğitim ve mesleki sistemde başarılı olabileceklerini ifade etmektedir (Edgar ve Sedgwick, 2005:79).

Bireyin öğrenme biçimini anlamanın yolu, kültürel birikimlerini ve deneyimlerini anlamaktan geçtiği ifade edilmektedir (Guild, 1994:16). Dolayısıyla her bir kültürün doğal taşıyıcısı olan bireylerin okula getirdikleri çeşitli kültürel anlayışlar ve deneyimler; öğrenmeler üzerinde son derece etkili olduğu ve dikkate alınması gerekmektedir. Bu noktada

öğrenenlere ilişkin anlayışın genişletilmesi, sosyal ve kültürel farklılıkların farkında olunarak kültürel çeşitliliğin öğrenme – öğretme sürecine dahil edilmesi önemle vurgulanmaktadır (Gee, 2008:100).

İlgili alanyazın açıklamaları bağlamında insanın gelişimsel süreçlerinde kültürün önemli bir öğe olduğu görülmektedir. Her kültür ayrı bir yaşam biçimini temsil etmekte ve kültürlerdeki çeşitlilikler, bireyleri de farklıklaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile her kültürün kendine özgü doğası, sınırları ve çeşitliliği; bireyin referans çerçevesini oluşturmakta ve bireye özgü farklılıkların doğmasına zemin hazırlamaktadır. Bu noktada bireyin davranışlarının istendik yönde değiştirilebilmesi için, kültürel geçmiş ve deneyimleri başvurulması gereken önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten günümüze bireyin kültürel değerleri, deneyimleri ve birikimlerinin eğitim sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir etken olduğu ve öğrenme sürecinin bu kültürel zemin üzerinde inşa edilmesi gerektiği; kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı öğretim ortamlarında bireylerin bilişsel ve duyuşsal sorunlar yaşadıkları alanyazında tartışılagelmektedir (Aydın, 2012; Banks, 2013; Gay, 2002; Taylor ve Sobel, 2011; Tezcan, 2016; Vavrus, 2002; Woolfolk, 2015). Tarihsel nitelik taşıyan bu tartışmaların bilimsel alanda ilk yansıması, kültürel özelliklere ve etnik farklılıklara dayalı öğretim programının olması gerektiğine ilişkin 1933 yılında Carter Woodson tarafından kaleme alınan *Siyahilerin Yanlış Eğitimi (The Miseducation of the Negro)* adlı kitap olmuştur. 1960'lı yıllarda ABD'de gerçekleşen *Sivil Haklar Hareketi (Civil Right Movement)* kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin bilimsel çerçevede araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmasında önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 1960'lı yıllardan bugüne dek Avrupa ve ABD'de çokkültürlülük politikalarının gelişmesi ve uygulanmasına bağlı olarak, ilgili alan uzmanlarının araştırma ve çalışmaları *çokkültürlü eğitim (multiculturation education)* olarak kavramsallaşan bir disiplinin doğmasına neden olmuştur (Harmon, 2012:18). Çokkültürlü eğitim; çokkültürlülük politika ve varsayımlarına dayalı olarak hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürden olursa olsun bütün öğrencilerin okulda eşit eğitim olanaklarına sahip olması gerektiğini savunan bir fikir, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir (Banks, 2013:1). Çokkültürlü eğitimin ortaya koyduğu ilke ve önerdiği uygulamalar; demokrasi ve çoğulculuk anlayışı temelinde bireyin kültürel farklılıklarından dolayı ötekileştirme yapılmadan, her bireyin kültürel değerlerinin eğitim alanında yer alması gerektiği varsayımı üzerinedir. Bu kapsamda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim başlığı altında kuramsal çerçeveye temel olan kavramların açıklanması önemli görülmektedir.

2.2. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Günümüz dünyası farklı kültürlerin bir arada yaşadığı, kültürel çeşitliliklerin ve farklılıkların kaçınılmaz olduğu bir etkileşim ortamına dönüşmüştür. Bu dönüşüm sürecinde "küreselleşme ve göç" olguları farklı kültürlerin bir araya gelmesi ve etkileşmesi durumlarını ortaya çıkaran önemli iki olgudur (Doytcheva, 2013:10). Küreselleşmeyle birlikte dünyanın küçüldüğü ve ülkeler arasındaki sınırların belirsizleştiği, göçler yoluyla farklı kültürler arası etkileşimin arttığı bilinmektedir. Küreselleşmenin oluşturduğu şartlara bağlı olarak insanların çeşitli nedenlerle yer değiştirmesi insanlar ve kültürler arası etkileşimin türü ve boyutlarını da etkilemektedir. Dolayısıyla küreselleşme ve göçlerle birlikte farklı kültürel değerlere sahip bireylerin oluşturduğu toplum yapısı; artık ülkeler için doğal bir durum haline gelmiştir.

Ülkelerin kültürel çeşitliliğe bağlı olarak çok kültürlü bir yapı göstermesi durumu, ülke yönetimlerini farklı yaşam biçimlerine sahip insanları bir arada tutma ve kültürel değerlere bağlı olarak oluşan taleplere karşılık bulmaya itmektedir. Nitekim tarih boyunca birçok toplumda kültürel farklılıklar, gerçekleştirilmek istenen siyasi birliklerin karşılaştıkları en büyük sorun olmuştur (Özensel, 2012:58). Kültürel özelliklerden kaynaklı farklılıklar, üstünlük veya aşağılık durumlarının nedeni veya sonucu olabilmektedir. Kültürünü üstün gören bir anlayış dolayısıyla diğer kültürleri aşağı görmekte; bu durum aşağı görülen kültürde özsaygının yitirilmesine ve toplumsal barışa gölge düşürülmesine neden olmaktadır (Tarhan, 2016:279). Bu sorunlarla baş edebilme adına asimilasyon, etnik temizlik, kitlesel sürgün, ekonomik ayrımcılık, siyasi haklardan mahrumiyet gibi birçok yol izlenmiş ve politika geliştirilmiştir (Kymlicka, 2015: 27). Yaşadığımız son yüzyılda bünyesindeki farklılıkları bir arada tutmak için bazı devlet yönetimlerinin de benimsediği asimilasyoncu yaklaşımda toplum içerisindeki farklı kültürel özelliğe sahip grupların çoğunluk/baskın kültüre sahip topluluk içerisinde eritilmesi amaçlanmaktadır. Diğer taraftan toplumdaki bireylerin birbirlerine olan aidiyetlerinin artması ve bütünleşmenin sağlanması için kültürel farklılıklara anlayışlı bir şekilde yaklaşım sergileme, saygı duyma ve ötekileştirmeden farklılıkları yaşatma noktasında çaba gösterilmesi gerektiğini savunan yaklaşım ise asimilasyoncu yaklaşımın antitezi olarak kabul edilen çokkültürlülüktür. Günümüz dünya toplumlarının özelliği olarak Kymlicka (2015:38) kültürel bakımdan homojen bir devlet mitinin giderek daha fazla gerçeklikten uzaklaştığını ve her bir devletin içindeki çoğunluğu, çoğulculuk ve çeşitliliğe daha açık olmaya zorladığı bir dönem içerisinde yaşadığımızı belirtmektedir. Dolayısıyla çokkültürlülük politikalarının ortaya

çıkmasındaki temel etkenin kültürel farklılıklarla baş edebilme ve toplumsal bütünlüğü koruma noktasındaki çabalardan ileri geldiği görülmektedir. Ayrıca toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler, politik alanda yaşanan dönüşümler ve ekonomik açıdan dünya genelinde yaşanan gelişmeler çokkültürlülük politikalarını geliştiren temel etkenler olarak kabul edilmektedir.

Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Doytcheva'a (2013:25) göre çokkültürlülük; modern demokrasilerin kurumlarını yeniden biçimlendirerek kişilere kültürel farklılıklarını geliştirmek ve aktarmak imkanını vererek farklı kültürlerin tanınması gerektiği düşüncesini temele alan bir siyasi programdır. Parekh (2002:3) çokkültürlülüğü sadece farklılık ve kimlikle ilişkilendirmemiş, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla bağlantılandırmıştır. Banks ve Banks (2010:447)'e göre; çokkültürlülük; çoğulcu toplumlarda var olan kültürel çeşitliliklerin; tüm kurumsallaşmış yapılara yansıtılmasını öngören felsefi bir duruş veya harekettir. Berry ve diğerleri (2015:341) çokkültürlülük politikalarında *kültürel mirasın devamlılığı ve kimliklerin yaşatılması* ile daha büyük toplumda birlik ve beraberlik için tüm kültürlerin *tam ve adil katılımı* durumlarının önem arz ettiğini belirtmektedir. Fakat tam ve adil katılım olmadan kültürel çeşitliliğin desteklenmesi anlamında gerçekleştirilecek politikaların ise, bütünleşmeye değil ayrımcılığa hizmet edeceğini ifade etmektedir. Doytcheva (2013:16-17) çokkültürlülük kavramının geçmişten günümüze geçirdiği evrimi üç düzeyde analiz etmektedir. İlk düzeyde çokkültürlülük farklı sosyal çevrelerden, dini inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların bir özelliğini belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle "demografik" bir betimlemeye dayalı, kültürel çeşitlilik anlamını karşılayan bir kavramdır. İkinci düzeyde, kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesi, özel kültürlerin teşvik edilmesi, paylaşılması ve aktarılması bağlamında çokkültürlülük ayrıcalıklı bir anlam bulmaktadır. Ayrıca bu düzeyde kültürel çeşitliliğe değer veren, fakat siyasal düzene dâhil etmeyen bir kavram olarak kullanılagelmiştir. Üçüncü düzeyde ise, çokkültürlülük bir takım özel aidiyetlerin varlığını ve değerini kabul etme, bunlarla birlikte siyasi normlara ve kurumlara yön verme noktasında belirli bir siyasi programı ifade etmektedir. Ayrıca ideolojik veya toplumsal bir çoğulculuk olarak değil, normatif ve yapısal bir çoğulculuk anlayışıyla kabul görmektedir.

Çokkültürlülük politikaları resmi düzeyde hükümet programında yer alan ve hayata geçiren ilk ülke Kanada'dır. Kanada'da uygulanan çokkültürlülük politikalarının temel amacı kültürlerarası ilişkileri geliştirmek ve kültürel farklılıklar arasında karşılıklı kabulü artırmaktır. Bu noktada üç bileşenli bir süreç izlenmektedir. İlk bileşen, kültürel çeşitliliğin desteklenerek kültürel miras ve kimliğin devamlılığına zemin hazırlanması; ikinci bileşen gruplar arası temas olanağının tanınması ve daha büyük topluma tam katılımın önündeki engellerin kaldırılarak kültürel ifadelerin paylaşılmasının sağlanması; son olarak üçüncü bileşen ise, kültürler arası iletişimi güçlendirecek olguların desteklenmesidir (Berry ve diğ., 2015: 340). Bu noktada çokkültürlük politikalarının toplumsal bütünleşmeye hizmet edecek şekilde tasarlandığı görülmektedir. 1960'lı yıllardan sonra yaşam dağarcığımıza giren çokkültürlülük kavramı; öteki kültürü kendine benzetmeye çalışmadan, onu kendine özgü özellikleri ve yapısıyla olduğu gibi kabul etmek ve buna yönelik olarak da ortak yaşam alanlarını paylaşmak olarak görülmektedir (Tezcan, 2016:321).

Çokkültürlülüğün farklı kültürlere saygı anlamında yorumlamak ve onların gelişimi için insanlığın ve eğitimin seferber olmasına olanak sağlamak, dünya ulusları arasında işbirliği yapmak anlamlı görülebilir; ancak kültürel olumsuzlukların, çok kültürlülük ve kültürel görecelilik adına onanmasının kabul edilemeyeceği söylenmektedir (Aydın, 2012:39). Birçok bilim insanının çokkültürlülük politikalarını şiddetle savundukları veya şiddetle eleştiri getirdikleri görülmekte; çokkültürlülüğü destekleyenler eşitlik, sosyal adalet ve insan hakları temelinde, hoşgörülü toplum oluşturacağı ve sosyal uyumu sağlayacağını ileri sürerek desteklemekte (Alanay, 2015:18); eleştirenler ise; çokkültürlülük politikalarının art niyetli kullanılabileceği, farklı kültürel gruplar arasındaki mesafeyi artıracağı ve ülke bütünlüğüne zarar vereceği yönünde bir takım endişeler nedeniyle eleştirmektedir (Banks, 2013:12-13). Bu noktada çokkültürlülük anlayışını destekleyenlerin veya karşı çıkanların kendi ülke iç dinamikleri ve ideolojileriyle bağlantılı olarak çokkültürlülüğe ilişkin bir bakış açısı benimsedikleri görülmektedir. Bu anlamda ülkemizin anayasası ve kültürel iç dinamikleri, tarihsel geçmişi ve birikimleri doğrultusunda çokkültürlülüğün birliğe, beraberliğe ve bölünmez bütünlüğümüze katkı sağladığı, ötekileştirmenin ve ayrımcılığın son bulduğu bir anlayışa hizmet ettiği düşünülmekte ve benimsenen bakış açısı ve anlamıyla çokkültürlülük bu araştırma kapsamında ele alınmaktadır.

Çokkültürlülük toplumdaki farklı kültürlerden bireylerin birbirine anlayış göstermesi, eşitliğin toplum hayatındaki tüm yaşam alanları altında güvence altına alınması,

birlikte ortak kültürün yaratılması çabaları olarak kabul edilmektedir (Ergin ve Ermeğan, 2011:1755). Çokkültürlülük kavramı kendi içerisinde iki boyutlu bir yapı oluşturmaktadır. Bu boyutlardan biri farklılıkları tanımlayıcı, diğeri ise farklılıklara değer verici bir yapı sergilemektedir (Özhan, 2006:8). Çokkültürlülüğün ilk boyutu toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülke nüfusunun farklı etnik kümelerden oluşması, onu ancak tanılayıcı düzeyde çokkültürlü yapmaktadır. Çokkültürlü toplum modelini belirleyen, nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşması değil, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir. Bu da ikinci boyutu, yani değer verici yapıyı oluşturmaktadır. Bu anlamda, çokkültürlülük kavramı farklı kültürel değerlerin korunması ve yaşatılması anlayışına hizmet eden çatı bir kavram olarak görülmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011:34). Çokkültürlülükte kültürel farklılıklar anlaşılmakta ve onaylanmakta, ötekine ve farklı olana hoşgörüyle yaklaşılmakta, kültürel türdeşlik düşüncesi yerini kültürel çeşitlilik anlayışına yerini bırakmakta, farklı kültürlerin etkileşime geçmesi için diyalog zemini hazırlanarak desteklenmektedir (Aydın, 2013).

Çokkültürlülük anlayışı günümüzde devlet yöneticilerinin politikalarından eğitim sürecine kadar birçok durumu etkilemektedir. "Çokkültürlü eğitim (multicultural education)" olarak alanyazına giren ve tartışılan bu kavram, çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları kapsamaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009:230). Çokkültürlü eğitim, toplumun her alanında olduğu gibi eğitimde de çeşitliliklerin olduğu temel ilkesine dayanmaktadır. Demokratik toplumların doğasında var olan çeşitliliğin yaşatılması, toplumsal değerlerin paylaşılması, toplumda ortak bir kültür bilincinin oluşturulması, farklılıkların sorun olarak değil zenginlik olarak kabul edildiği bakış açısının bireylere kazandırılmasının çokkültürlü eğitimle olacağı ileri sürülmektedir (Atasaray, 2016:65). Çokkültürlü eğitim bireylerin kendi kültürel değerlerine sahiplik duygusunun artmasına ve güven duygusunu kazanmasına hizmet edeceği gibi, diğer insanlara ve kültürlere karşı anlayış ve saygı geliştirme noktasında bireye kazanım sağlayacağı öngörülmektedir. Kostova (2009:246) çokkültürlü eğitimi öğrencilerin içinde bulundukları çok kültürlü toplumda uyum içinde bir arada yaşamaya hazırlıklı olmalarını sağlayarak, toplumda görülen farklılıkları doğal karşılamanın yollarını bulmak ve kendini normal görenlerle diğerlerini farklı görenler arasında bütünleşmeye ve hoşgörü geliştirmeye zemin hazırlayacak bir süreç olarak görmektedir. Sinagatullin (2003:87-89) çokkültürlü eğitimi günümüzde gerekli kılan etkenler olarak; sürekli değişen demografik

yapı ve kültürler arası etkileşim, demokrasi ve özgürlük fikirlerinin getirileri sonucunda insanların kazandığı farkındalıkla bilgi, değer ve tutumlarında gerçekleşen değişimler, yeni nesil milliyetçilik akımı olarak görülen etnomerkezciliğin yani bir kişinin kendi grubunu yabancı olandan üstün görme anlayışının doğuşu, yerel ve uluslararası terör olaylarının artması, kırsal ve kentsel kültürler arasında büyüyen farklılıklar, zihinsel ve fiziksel engellilik durumlarının artmasıdır. Nieto (1996) çokkültürlü eğitimin temel özelliklerini; (1) ırkçılık karşıtı, (2) diğer disiplinlerle birlikte eğitimin ayrılmaz bir bileşenini temsil eden temel, (3) hem azınlık hem çoğunluk öğrenciler için yaşamsal öneme sahip (4) okul sürecinin bütününe yayılan (5) sosyal adaleti amaçlayan, (6) devam eden ve dinamik bir süreç, (7) öğrenci ve öğretmen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldıran eleştirel bir pedagoji olarak belirlemektedir (aktaran Damgacı ve Aydın, 2013:317).

Banks (2013:1-2) çokkültürlü eğitim ortamında cinsiyetlerine, toplumsal sınıflarına, ırksal, etnik ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Çokkültürlü eğitimde insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, kültürel çeşitliliği yansıtan eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme uygulamaları yer almaktadır (Cırık, 2008:29). Çoğunluğun ya da baskın kültürün özelliklerine sahip olmayan ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere eşit eğitim olanaklarının sunulmaması, eğitim politikaları ve uygulanış biçimlerinde bireylerin kültürel özelliklerine ve değerlerine yer verilmemesi, görmezden gelinmesi ve farkında olunmaması bireylerin eğitim sürecinde sorunlara neden olabilmektedir (Rengi ve Polat, 2014:137).

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklara bakılmadan eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlayan bir eğitim yeniliği olarak tanımlanmaktadır (Banks, 2013:1). Farklı kültürlerden bir araya gelen öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine cevap verebilmek ve öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmelerini desteklemek amacıyla yapılan araştırmalarla birlikte (Banks, 2000; Gay, 2004; Gollnick ve Chin, 2017; Ladson-Billings, 1994) çokkültürlü eğitim alanı doğmuştur. Bu araştırmalara bağlı olarak gerçekleşen gelişmelerle birlikte çokkültürlü eğitim ilke ve uygulamaları noktasında zengin bir alanyazın oluşmuştur.

Çokkültürlü eğitim, ilgili alan uzmanlarınca demokrasi ve insan hakları üzerinden veya kültürel değerler öne çıkarılarak ele alınmaktadır (Günay ve Aydın, 2015: 2). Çokkültürlü eğitim alanın doğmasının arkasında yatan sebeplerin "eğitimde fırsat eşitliği"

sağlanması çabalarının ve eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma durumlarının sonucu olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırmacılar farklı ırk ve etnik yapıdaki öğrencilerin ilkokul ve ortaokul düzeyinde akademik başarılarının düşük olmasını, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin kültürel geçmişleri ve değerlerinin arka planda tutulmasına bağlamakta ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğine uygun olmadığına vurgu yapmaktadırlar (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011:66). Çokkültürlü eğitimin karşıtı olan asimilasyonist yaklaşım, bireyin öğrenmesinin iyi öğretilme durumuna bağlı olduğunu dolayısıyla öğrencinin ırkı, sosyal sınıfı veya etnik yapısı gibi değişkenlerin öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmelerine etki eden bir durum olmadığını iddia etmekte, fakat çokkültürlü eğitim alan uzmanları bu yaklaşıma karşı çıkarak bireylerin öğrenme sürecinde kültürel değerlerin önemli bir etkisi olduğunu ve çokkültürlü eğitim ilkeleri üzerine eğitim sürecinin tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Gay (2004:316) tarafından çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğe yaşam hakkı sunan ve dayanak oluşturan, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesi veya anlayışı olarak görülmektedir. Bu anlayış temelinde eğitim – öğretim sürecinin tüm öğelerinin çoğulculuk ilkesi ışığında düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu temel alan bir eğitimdir (Bennett, 2001:182). Gollnick ve Chinn (2017:19) çokkültürlü eğitimin işlevsellik kazanabilmesi için eğitim paydaşlarında aşağıda yer verilen bir takım inanç ve kabullerin oluşması gerektiğini ifade etmektedirler:

- ✓ Kültürel farklılıklar güce ve değere sahiptir.
- ✓ Okullar, insan hakları temelinde kültürel farklılıklara saygı duyulan bir ortam olmalıdır.
- ✓ Sosyal adalet ve eşitlik ilkesi göz önünde bulundurarak eğitim programları tasarlanmalıdır.
- ✓ Demokratik bir toplumun oluşması için bireylerin gereksinim duyacağı tutum ve değerler, okullarda kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin üretken vatandaş olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, eğilim, değer ve tutumları kazandırmada öğretmen anahtar rol oynamaktadır.

- ✓ Çokkültürlülük, eşitlik ve sosyal adaleti destekleyen ortamların oluşturulması için eğitimciler aile ve toplumla birlikte çalışmalıdır.

Bennett (2007:31-35), çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının; önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak, saygı ve hoşgörüyü artırmak, akademik başarıyı artırmak, uyum içinde yaşamayı öğretmek, kültürel farkındalık oluşturmak, çoğulculuğu ve eşitliği sağlamak, farklı gruplar arasında iletişimi artırmak, kendine güvenen kimlikler geliştirmek ve temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak olarak sıralamaktadır (aktaran Günay ve Aydın, 2015: 2). Ayrıca Howard (2016:85) çokkültürlü eğitim sürecinde eğitim paydaşlarınca 5 temel ilkenin dikkate alınmasını önermektedir: (1) Öğrenenlerin ırksal ve kültürel kimliklerini bilmek, (2) Kültürel farklılıklardan kaynaklanan değerleri öğrenmek, (3) Sosyal gerçekliğe çokkültürlü bakış açısıyla bakmak, (4) Öğrenenlerin geçmişini ve baskın kültürel dinamiklerini anlamak, (5) Sosyal adaletin sağlanması noktasında öğrencilere sosyal eylem için gerekli birtakım becerileri kazandırmak olarak ifade etmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitimde bireylerin kendilerini diğer kültürlerin bakış açısıyla değerlendirebilmeleri için yardımcı olunmalı, öğrencilere kendi kültürü, ana akım kültürü ve diğer kültürlerde gereksinim duyabilecekleri bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması sağlanmalı, öğrencilerin kültürel değerlerini dikkate alarak alternatif etkinlikler tasarlanmalı, bazı etnik ve ırksal grup üyelerinin kendi ırk, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrımcılıklar azaltılmalı ve son olarak tüm öğrenciler için gerekli olacak okuma, yazma ve matematik becerileri edindirilmelidir (Taylor ve Sobel, 2011:9).

Eğitimin sosyal bağlamda, kültürel etkileşimler sonucu gerçekleştiği düşünüldüğünde eğitimcilerin farklı kültürleri çözümleyip değerlendirmeleri, bireyin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı dile getirilmektedir (Cırık, 2008:30). Bu noktada öğretmenlerin çokkültürlülük bakış açısının olumlu olması ve kültürel değerlere duyarlı eğitim yeterlikleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterliklerinden birisinin de kültürel değerlere duyarlılık olması gerektiği ilgili alanyazında tartışılmıştır (Aydın, 2013; Gay, 2004; Banks, 2013; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Karataş ve Oral, 2015; Wlodkowski ve Ginsberg 1995). Bu tartışmaların merkez ülkesi ABD olmuştur. 1970'li yıllardan başlayarak günümüze değin çokkültürlülük politikası gereği eğitimde bireylerin kültürel farklılıklarına ve değerlerine göre eğitim yapılması anlayışı temelinde ABD'nin çeşitli eyaletlerinde okul

öncesi eğitimden öğretmen yetiştirme programlarına kadar düzenlemeler yapılmıştır. ABD'de 130'dan fazla yükseköğretim kurumu öğretmen yetiştirmektedir. Çokkültürlü eğitim Amerika'da eğitim fakültelerinde farklı felsefeler çerçevesinde ele alınmakta ve öğretmen adayları çokkültürlü yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Ensign, 2009:170). Sinagatullin (2003:237) öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum içerisinde olma, tüm öğrenciler için eğitimin gerekliliğine inanma ve bu inanç doğrultusunda eğitim sürecini adapte etmede istekli olma; yerel, ulusal ve evrensel ölçekte kültürel değerler hakkında bilgi sahibi olma, öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan sosyal, kültürel, inançsal, ailesel, akademik, teknolojik, biyo-fiziksel, yerel gelenek-görenek etkenlerden haberdar olma, kültürel değerleri araçsallaştırarak öğretim sürecinde kullanma ve kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetim becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Noordhoff ve Kleinfelda (1993:27) çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ele alırken öğrencilerinin kültürel dinamiklerini anlama çabası içerisinde olması, sosyal bağlamlarını keşfetmesi, öğrenilecek konularla öğrencilerin kültürel geçmiş ve deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğretim tasarımı yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Banks (2013:34) çokkültürlü eğitimi; içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olarak beş boyut üzerine temellendirmektedir. Ayrıca her bir boyutta öğretmenlere düşen önemli görevler olduğunu ifade etmektedir. İlk olarak içeriğin bütünleştirilmesinde öğretmenler konu alanları ile ilgili temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları çeşitli kültürlere ait bilgiler ve örneklerle zenginleştirmelidir. İkinci olarak bilginin yapılandırılması sürecinde öğretmenler, bilginin nasıl oluşturulduğu, ırksal, etnik ve sosyal sınıf durumları açısından bilginin nasıl ele alındığı ve şekillendiği konularının anlaşılmasında öğrencilerine yardımcı olmalıdır. Üçüncü olarak önyargının azaltılması boyutunda, öğretmenler öğrencilerinin olumlu kültürel tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak stratejiler izlemelidir. Dördüncü olarak eşitlik pedagojisi boyutunda, öğretmenler farklı ırk, etnik yapı ve sosyal sınıf gruplarındaki öğrencilerin, akademik başarısını artırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Son olarak güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısında ise, öğretmenler çokkültürlü eğitim boyutlarının her birini kültürel ve sosyal sistemle ilişkilendirmelidir. Bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda Romaine (2009) çok kültürlü eğitimin başarıyla uygulanması için eğitim programından planlanacak ders dışı faaliyetlerine, okul yöneticilerinden öğretmenlerine kadar birçok bileşenin etkili olduğunu

belirtmektedir (aktaran Dodici, 2011:52). Özellikle çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesinde öğretmenlerin bilgi, beceri, eğilim ve yeterliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çokkültürlü eğitimde öğretmenler sadece öğretecekleri konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları yeterli olmamakta, aynı zamanda öğrencilerinin kültürel deneyimlerini, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini de bilmeleri gerekmektedir.

2009 yılında Avrupa Konseyi tarafından öğretmen eğitimi sürecinde kültürel çeşitlilik temelinde dikkate alınması gereken yeterlikler ele alınmıştır. Bu yeterlikler "bilgi ve anlayış", "iletişim ve ilişkiler" ve "öğretim ve yönetim" şeklindedir (Acar-Çiftçi, 2014:58-59). Söz konusu bu yeterlikler Tablo 2'de listelenmektedir:

Tablo 2. Kültürel çeşitliliğe dayalı boyutlar ve öğretmen yeterlikleri

Boyutlar	Yeterlikler
Bilgi ve anlayış	Sosyokültürel çeşitliliğin siyasi, hukuki ve yapısal bağlamına ilişkin bilgi ve anlayış. Sosyokültürel çeşitliliğin eğitimle ilgili temel ilkeleri anlayışı ve uluslararası çerçeve hakkında bilgi Etnik köken, cinsiyet, özel ihtiyaçlar gibi çeşitliliğin farklı boyutları hakkında bilgi ve bunların okul ortamlarındaki etkileri ile ilgili anlayış Çeşitliliğe cevap veren öğretim yaklaşımları, yöntemler ve materyallerle ilgili bilgi sahibi olma. Farklı sosyokültürel konularla ilgili soruşturma becerileri Kişinin kendi kimliği ve çeşitliliği ile bağlantısını kendine yansıtması.
İletişim ve İlişkiler	Farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile olumlu iletişim başlatılması ve sürdürülmesi Okulda kullanılan dil/dillerin iletişimsel ve kültürel yönlerini kabul etme ve cevap verme. Okul toplumuna karşı açık fikirli olma ve saygı duyma. Öğrenmede tüm öğrencileri hem bireysel olarak hem de başkaları ile işbirliği yapmaya motive etmek ve desteklemek Tüm okul etkinliklerine ve kararlara tüm velilerin katılımını sağlama. Marjinalleşme ve okul başarısızlığını önlemek için çatışmalar ve şiddet ile başa çıkma
Öğretim ve Yönetim	Eğitim programı ve kurumsal gelişimde sosyokültürel çeşitliliğe hitap etme. Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerini seçme ve düzenleme. Eleştirel bir şekilde öğretim materyalleri, örneğin ders kitapları, videolar, medya içindeki çeşitliliği değerlendirme Öğretim ve değerlendirmede kültüre duyarlı çeşitli yaklaşımlar kullanma Uygulamalarını ve onların öğrenciler üzerindeki etkilerini sistemli bir şekilde değerlendirme ve kendine yansıtma

Tablo 2'de görüldüğü üzere çokkültürlü öğretmenin bilgi ve anlayış, iletişim ve ilişkiler, öğretim ve yönetim yeterliklerine ait birçok alt yeterliklere sahip olması gerekli görülmektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürlerin birarada bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapabilmeleri için; kültürel farkındalıklarının artması ve olumlu kültürel kimlik geliştirmesi kültürler arası iletişim kurmaya isteklilik göstermesi ve önyargıların azaltması, farklı kültüre sahip bireyleri kabul ve takdir etmesi ve anti-ırkçı, anti-cinsiyetçi, anti-emperyalist ve adalet yanlısı bir bakış açısına sahip olmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Seeberg ve Minick, 2012:4-5). Ayrıca Olstad, Foster ve Wyman (1983:138) öğretmen adaylarının kültürel yeterliklerinin artırılması, kültürel farkındalık kazandırılması, kültürel çeşitliliğe saygı ve kabul çerçevesinde önyargılardan arındırılması, öğrenci ve ailelerle etkili şekilde çalışmaya hazırlanması gerekli görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim disiplin ve ilkelerinin bir yansıması olarak ise; farklı inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eğitim fırsatları oluşturma noktasında eğitim programlarını yeniden düzenlemeyi, okul ortamını değiştirmeyi ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak "kültürel değerlere duyarlı eğitim (culturally responsive teaching)" karşımıza çıkmaktadır (Karataş, 2016:434). Kültürel değerlere duyarlı eğitimin kavramsal çerçevesi; çokkültürlülük politikaları ve sosyal adalet ilkelerine dayanmaktadır. Sosyo-kültürel öğrenme kuramı; insan davranışının şekillenmesi ve öğrenmesi sürecinde kültürel değerlerin nasıl araç kılınabileceğine ilişkin aydınlatıcı bilgiler sağlamaktadır. Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin kültürel geçmiş ve birikimleri dikkate alınarak öğretmenlerin önyargısız ve kapsayıcı bir şekilde sınıfta etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirme üzerine geliştirilen pedagojik bir yaklaşımdır (Brown-Jeffy ve Cooper, 2012: 66). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, bütün öğrenciler için demokratik ve eşitlik ilkelerine dayalı bir zeminde "kapsayıcı(inclusive)" nitelikte bir anlayıştır (Taylor ve Sobel, 2011:29). Bu yaklaşımla birlikte alan uzmanlarının gerçekleştirdiği çalışmalar; eğitim – birey – kültür ilişkisine farklı bir boyut kazandırmakta, eğitim sürecinde bireylerin kültürel farklılıklarından doğan olumsuz durumlar önerilen çeşitli yöntem ve uygulamalarla önlenmeye çalışılarak, bireylerin öğrenmeleri güçlendirilmekte ve desteklenmektedir.

2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Kültür, bireyin düşünce dünyasını şekillendiren ve davranışlarının temelinde dinamik bir güç olan önemli bir olgudur. Bireylerin davranışsal kodlarının çözümlenmesi noktasında kültürel ve sosyal bağlamı oluşturan dinamiklere duyarlı olunmasının önemli bir

durum olduğu düşünülmektedir. Nitekim Banks (2013:12) öğrenenin cinsiyeti, ırk/etnik yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi, dini inancı gibi durumlar öğrencilerin davranışlarının anlamlandırılmasında önemli değişkenler olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada eğitim, bireyin davranışlarını istendik yönde kasıtlı bir şekilde değiştirme süreci (Ertürk,1979:13) olarak kabul edildiğinden, eğitim sürecinin bireyin sahip olduğu kültürel özellikler ve deneyimler üzerine temellendirilmesi durumunda işlevselliğinin artacağı öngörülmektedir.

Vygotsky başta olmak üzere sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklarken öğrenmede sosyal etkileşim ve çevresel öğelerin önemli bir yer tuttuğunu söylemektedirler (Baş ve Beyhan, 2017:137). Vygotsky (1978:38) sosyal ve kültürel etmenlerin öğrenmeye etkilerini tartışarak, öğrenmenin önceki deneyimler ve sosyal çevre içerisinde diğer bireylerle etkileşim aracılığıyla yapılandırıldığını öne sürmektedir. Bandura (2001:1) bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde sosyo-kültürel etkenlerin önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bireyin kültürel ve sosyal bağlamından kopuk bir eğitim sürecinin ne kadar işlevsel olacağı ve bireye ne düzeyde yarar sağlayacağı tartışılmaktadır. Bu noktada sosyalleştirme ve kültürlenme süreçlerinde eğitimin etkili olabilmesi için, bireylerin sosyo-kültürel gerçekliklerine ve geçmişlerine dayalı olarak toplumun değerlerini, normlarını, inançlarını, geleneklerini, göreneklerini, yaşam tarzını, kısacası toplumun sosyo-kültürel ve çevresel bağlamının dikkate alınması gerekmektedir (Kızıloluk, 2013:27). Çünkü bireyin içerisinde doğup büyüdüğü kültürün anlayış ve yaşayışına ilişkin değerler, o kültürün kendine özgüdür. Bu kültürel özgünlüğün yaşandığı ortam ve bağlamın bireyi zihinsel ve psikolojik olarak şekillendiriyor olması (Eğinli ve Çakır, 2011:38), eğitim sisteminin kültürel ve çevresel değerlerden uzak olmamasını, aksine duyarlı olmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenenin kültürel değerlerinden bağımsız olarak ele alınamayacağı, öğrenme sürecinde kültürel deneyimlerin önemli olduğu, akademik başarılarının artırılması için kültürel geçmişlerinin dikkate alınması gerektiği varsayımları bağlamında çokkültürlü eğitim alanı içerisinde "kültürel değerlere duyarlı eğitim" alanı doğmuştur. Tarihsel süreçte kültürel değerlere duyarlı eğitim bir kavram olarak 1980'li yıllardan günümüze alanyazında tartışılmakta olsa bile düşünsel temellerinin çok daha eskiye dayandığı görülmektedir (Vavrus, 2008:51).

Çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel değerlere duyarlı eğitime öncülük eden yaklaşım ise sosyal adalet eğitimidir. Sosyal adalet, demokrasinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmekte, demokratik ve katılımcı bir toplumun oluşabilmesi için sosyal adalet temelinde eğitim sürecinde öğrencilerin sınıfa getirdiği önceki yaşam deneyimleri ve

kültürel bilgilerinin dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Taylor ve Sobel, 2011). Aksi takdirde eğitim – öğretim sürecinde kültürel olarak görmezden gelinen ve oryantasyonu için çaba gösterilmeyen öğrencilerin başarısızlıklıklarına bir anlamda zemin hazırlanmakta ve bu durum ise sosyal eşitsizliğe neden olacağı kabul edilmektedir. Bu noktada eğitim programından sınıf içi etkinliklerine kadar eşitlik odaklı bir yaklaşımla sosyal adalet ilkesi bağlamında bireysel farklılıklarının ve kültürel değerlerinin takdir edildiği durumların ve ortamların sağlanması gerekmektedir. İnsanı biyokültürel varlık olarak kabul eden, kültürel değerlerini merkeze alan ve onu kültürel bağlamı içerisinde değerlendiren pedagoji anlayışı olarak kültürel değerlere duyarlı eğitim, insanın eğitim sürecindeki gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Karataş ve Oral, 2016:435).

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin kavram olarak son yıllarda tartışılmakla birlikte, köklü bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Tarihsel süreçte kültürel değerlere duyarlı eğitim; hem sivil haklar hareketinin toplumsal kazanımı hem de tüm öğrenciler ve aileleri için demokratik fırsatları genişletmek için yapılan çok kültürlü eğitim reform çabalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim hakîm ideoloji veya kültürel hegemonya baskısına karşı olarak, sosyal adaleti ve eşitliği, tarafsızlığı, nesnelliği savunan bir felsefi temeli bulunmakta (Hayes ve Juarez, 2012:5) özgürlük, eşitlik ve sosyal adalet ilke ve uygulamalarından beslenmektedir (Bassey, 2015:131). Temel olarak kültürel değerlere duyarlı eğitim; kültürel, etnik, dil, din ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik vb. bakımdan farklılık gösteren bireylerin eğitimsel süreçte bu farklılıklarına duyarlı olunmasını dile getirmekte, bu durumun gerekliliğini de John Dewey'in "bilginin sosyal süreç ve bireysel deneyimlerle şekillendiği" görüşüne dayandırmaktadır (Vavrus, 2008:51). Kültürel değerlere duyarlı eğitim teorisyenleri Dewey'in görüşleri bağlamında demokratik ideal toplumun demokratik vatandaşlarla oluşturulabileceği, bu noktada bireylerin bilinçli ve aktif demokratik vatandaşlar olarak yetişebilmeleri için eğitim sürecinin kültürel çoğulculuğa uygun, bireylerin ilgi ve istekleriyle birlikte sosyal ve kültürel deneyimlerinin de dikkate alındığı demokratik bir eğitim programının tasarlanması ve uygulanması yoluyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedirler (Fallace, 2012:14). Bu noktada eğitimsel eşitliğin sağlanması ve eğitimde demokratik ortamın sağlanması açısından kültürel değerlere duyarlı eğitime önemli bir işlev yüklenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin kuramsal temelini, bireylerin bilgiyi öğrenme, anlamlandırma ve yorumlama noktasında "kültür"ün önemli bir rol oynadığı inancı

oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım öğrenmeyi sağlamak ve başarıyı elde etmek noktasında bireylerin kültürel kaynaklarını kullanmayı önermektedir (Provenzo, Renaud ve Provenzo, 2009:210). Bloom (2012:71-72) eğitim ve okul öğrenmelerinin bilişsel nitelikte ön öğrenmelere ve duyuşsal giriş özelliklerine dayalı olması gerektiğini söylemektedir. Bilişsel giriş davranışları, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olurken sahip oldukları bütün bilgi, beceri ve yeterlikler olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan öğrencinin *duyuşsal giriş özellikleri* olan öğrenmeye olan açıklığı, istekliliği, zorluklarla karşılaşması durumunda göstereceği çabası da aynı şekilde öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkiye sahiptir. Duyuşsal giriş özellikleri büyük ölçüde kişisel mizaç ve çevresel, sosyal ve kültürel bağlam ile ilgili olup yaşantıların etkisiyle şekillenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan insanları kültüründen yalıtmak veya kültürel değerlerinden arınmasını istemek mümkün olmadığından, insanları kültürüyle ve sosyal bağlamı içerisinde anlamlandırmak kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim insanların geleceğe yönelik hayalleri ve umutlarını gerçekleştirme kabiliyetiyle (öz-sermaye), dilsel iletişim yoluyla edindikleri entelektüel ve sosyal becerileriyle (dilsel sermaye), ailesinin deneyim ve birikimleriyle ve beslediği kültürel bilgileriyle (ailesel sermaye), insanlara ve topluluk kaynaklarına ait ağlarıyla (sosyal sermaye), eşitsizliklere karşı durma davranışlarıyla (direnç gösteren sermaye) ele alan yaklaşımdır (Wlodowski ve Ginsberg, 2009:30).

Gay (2014:31-44)'e göre, kültürel değerlere duyarlı eğitim etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisi, geçmiş yaşantıları, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı öğretimin güçlendirici ve destekleyici etkisi sayesinde, öğrencilerin daha iyi ve başarılı birer birey olmaları sağlanmaktadır. Akademik yeterlik, özgüven ve cesaretle birlikte uygulama ve harekete geçme isteğini de güçlendirmektedir. Akademik başarıya odaklı bir öğretim yaklaşımı olmakla birlikte, kendi etnik grup ve toplumlarıyla bütünleşmelerine, uygun kimlik kazanmalarına, bir topluluk, arkadaşlık ve ortak sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim dönüştürücüdür. Etnik açıdan farklı kökenlerden gelen öğrenciler için geleneksel öğretim uygulamaları ve eğilimlerine karşı bir başkaldırıdır. Akademik başarıyı tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir hedef ve tartışılmaz bir zorunluluk haline getirmektedir. Sadece ait oldukları etnik topluluklara değil ulusal toplumun tamamına hizmet edecek düşünce ve yetenekler geliştirme fikrini teşvik etmektedir. Dönüştürücü olmak, öğrencilere, yansıtıcı kararlar alıp bu kararları kişisel, sosyal, politik ve ekonomik

olarak etkili şekilde uygulayabilen gerekli bilgi, beceri ve değerleri geliştirmektir. Ladson – Billings'e (2005:20) göre kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin kültürel özelliklerini ve referanslarından yola çıkarak bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve politik olarak güçlendiren bir yaklaşımdır. Ayrıca hem bireysel hem de toplumsal anlamda bu yaklaşımın üç bileşene önemli bir şekilde hizmet ettiğini belirtmektedir: (a) öğrencilerin akademik başarılarının artması, (b) öğrencilerin sahip olduğu kültürel yeterliklerini sürdürmesi ve geliştirmesi, (c) öğrencilerin eleştirel bilinç geliştirmesi. Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı eğitimin hem bireysel ve hem toplumsal gelişime katkı sağlayan yönleri bulunmaktadır.

Phuntsog (1999:106) kültürel değerlere duyarlı eğitim, bütün öğrenenlerin motivasyonunu sağlamaya dönük çeşitliliğe saygının ortamının sağlanmasına, herkesin birbirine saygı duyacağı güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına, kültüre dayalı öğretim uygulamalarının bütün öğrenme disiplinlerine entegre edilmesi ve öğretim programının sosyal adalet ve toplumsal eşitlik ilkelerine göre uyarlanmasına düşünsel ve pratik bir zemin hazırladığını belirtmektedir. Howard (2010:70) ise kültürel değerlere duyarlı eğitimin kuramsal altyapısının beş temel üzerine inşa edildiğini ifade etmektedir:

- ✓ Kültürün karmaşık ve zorlu yapısının farkında olarak eğitimsel mükemmellik için kişinin kültürünü güçlendirmek
- ✓ Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, psikolojik ve kültürel yönlerden iyilik halinin desteklemek.
- ✓ Farklılıklarından dolayı eşitsizliğe uğrayan veya baskı yapılan grupların haklarını korunmasına yönelik öğrencilerde sosyopolitik farkındalık kazandırmak, sosyal adalet duygusu geliştirmek, eleştirel bilinç oluşturmak
- ✓ Avrupa merkezli veya orta sınıfa ait fikir, bilgi, dil, kültür ve tarihsel yorumların normal ve gerçek kabul edilebilir olduğu fikrini bozmak [Kendini "üstün" gören bir anlayışın dayattığı fikirleri sadece "üstün" olduğundan dolayı sorgulamadan gerçek olarak kabul etmek]
- ✓ Kültürel olarak farklı öğrencileri hedefe alan ve onları yok sayan zararlı ideolojileri yok etmek.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim öğrencilerin sosyokültürel bağlamında öğrenme gereksinimlerine cevap verme ve kültürel değerlerini öğrenme süreciyle bütünleştirerek etkili öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin bir yaklaşım sunmaktadır. Taylor ve Sobel

(2011:36) kültürel değerlere duyarlı eğitimi şekillendiren temel varsayımların alanyazın uzmanları görüşleri doğrultusunda aşağıdaki gibi olduğunu belirtmektedir:

- ✓ Kültür, insan yaşamını her yönden kapsayan dil, okur-yazarlık, eğitim, öğrenme gibi süreçlerde önemli belirleyici bir etkendir.
- ✓ Ev yaşamı çocukların ilk sosyal ortamı olmakla birlikte, hayata dair anlamlandırmaların ve sosyo-kültürel olguların bilişsel ve duyuşsal olarak şekillendiği yerlerdir.
- ✓ Öğrenme süreci bireyin etkin olduğu ve sahip olduğu kültürel bilgi ile yaşam deneyimleri çerçevesinde sosyal olarak yapılandırılır.
- ✓ Bütün çocuklara, eşitlikçi bir anlayışla ve nitelikli bir eğitim fırsatı verilmelidir.
- ✓ Eğitim programları bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleriyle uyumlu, öğrenme – öğretme süreci bireylerin akademik başarılarını artırma adına kapsayıcı ve adil pedagojik uygulamalar içermelidir.
- ✓ Dünyada konuşulan tüm diller değerlidir. Kültürün önemli bir parçası olan anadil insana kaynak ve yarar sağlaması açısından kıymetli görülmekte ve anadilini sürdürmek istemesi insani bir hak olarak değerlendirilmektedir.
- ✓ Günümüz toplumları küreselleşme nedeniyle çokkültürlü toplumlar haline gelmiş ve kültürel çeşitlilik insan yaşamının her alanında karşılaşabileceği bir durum olmuştur.

Demokratik eğitim talebini karşılama ve eğitimsel eşitliği sağlama noktasında kültürel değerlere duyarlı pedagojinin şekillendiği temel boyutlar Gay (2004:214) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Çokkültürlü içerik, çoğulcu sınıf iklimi ve öğrenme çevresi, öğretmenin kültürel çeşitliliğe ilişkin tutumu, farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirerek öğrenme grupları inşa etme, öğrenenlerin kültürel geçmişleri ve değerlerini dikkate alarak çeşitli öğretim teknikleri kullanma, kültürel çeşitlilik arasında başarı etiğini geliştirilmesi noktasında öğretmenin kişisel yeterliği geliştirmesi, öğrenci başarısını değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, bilgi ve beceri yeterliklerini kültürel değerlerine duyarlı değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirme şeklindedir. Öğrenme ortamlarının kültürel çeşitliliğe göre üretkenliği artıracak şekilde tasarlanması, öğretim sürecinde kapsayıcı bir yaklaşımla adil, erişilebilir ve esnek bir yaklaşımın benimsenmesi, kültürlerarası farklılıkların anlaşıldığı işbirliğine dayalı açık bir iletişimin olduğu sınıf

ortamının oluşturulması ve öğrencilerin güçlü yönlerinin ön plana çıkarıldığı ve öğrenme stillerine uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması kültürel değerlere duyarlı eğitimde beklenen süreç ve uygulamalardır (Provenzo, Renaud ve Provenzo, 2009:211). Kültürel değerlere duyarlı eğitim sadece sınıf içerisinde öğrencilere katkı sağlayacak bir yaklaşım değil, vatandaşlık ve sosyal adalet duygularının gelişmesine, sosyal değişimin ve eşitliğin aktif biçimde yayılmasına ilişkin gönüllü katılımcılar olmasını sağlayacak toplumsal yönü olan bir yaklaşımdır (Bassey, 2016:37).

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin sınırlı kaynaklar, zamanın azlığı veya konu alanının uygun olmadığı gerekçeleriyle uygulanamaz olduğu veya uygulanabilirliğinin düşük olduğu noktasında eleştiriler getirilmektedir (Jabbar ve Mirza, 2017:33). Sleeter (2001:95) bu eleştirileri getirenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yüzeysel bilgiye ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını, önyargıları nedeniyle ayrımcılığa eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Gay (2014:250-256) ise kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulanamama gerekçelerini ise; geleneklerin etkisinde kalınması, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin uygulanmasına ilişkin mesleki gönüllüğünün sergilenmemesi, beyazların bu pedagojiyi benimsemesine gerek olmadığı düşüncesiyle mesleki ırkçılığın yapılması ve kültürel hegemonyanın baskısında kalınması gibi nedenlere bağlamaktadır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve verim alınabilmesinin yolunun eğitim paydaşlarınca benimsenmesi ve desteklenmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada Sleeter'e (2011:7) göre; eğitimciler kültürel değerlere duyarlı pedagojinin güçlendirilmesi yönünde üç alana yoğunlaşması gerekmektedir. Birincisi kültürel değerlere duyarlı pedagojinin kavramsal boyutu ve bileşenlerinin ne olduğu konusunda hatalı ve basit bakış açılarının değiştirilmesi; ikincisi kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğrenci öğrenmelerine olan etkisini incelemek üzere araştırmaların desteklenmesi ve üçüncüsü siyasi öngörüsüzlükten dolayı baskı altına alınan ve kültürel azınlık durumunda olan toplulukların yaşadıkları sorunların giderilmesi ve desteklenmesinin bir aracı olarak kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi işlevsel kılmaktır. Bu anlamda, farklı kültürlere sahip ya da azınlık gruptaki öğrenenlerin eğitim sürecinde olumsuzluklar yaşamaması için kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının eğitim sisteminin tüm boyut ve süreçlerinde yerini alması önemli görülmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin bireylerin derslere katılımlarının artmasına, akademik performanslarının iyileşmesine ve başarıları düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayan güçlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Byrd, 2016:1). Bu yaklaşımı

kullanan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yollarını daha iyi anlamakta olduğu; matematik, fen, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilke ve uygulamalarına dayalı öğretim etkinlikleri tasarlanması ve yürütülmesi durumunda öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kültürel bilinç ve farkındalık ve eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin arttığı görülmektedir (Aronson ve Laughter, 2016:196). Örneğin öğrencilere yönelik matematikle ilgili kavramların öğretiminde, öğrencilerin kültürel ve sosyal deneyimlerine dayalı olarak öğretim etkinlikleri gerçekleştirildiğinde, öğrenmelerin daha anlamlı olduğu ve matematiği öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da arttığı görülmektedir (Leonard, 2008; Hubert, 2013; Fulton, 2009). Milner (2011:66) yaptığı araştırmada kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ilke ve uygulamalarıyla fen bilgisi ders sürecinde konular bütünleştirilmiştir. Bu şekilde yürütülen derslerde öğrenci öğrenmelerinin daha kolay ve anlamlı olduğu ve başarılı olmalarına zemin hazırlandığı görülmüştür. Martell (2013:65) tarafından yapılan araştırmada çeşitli kültürel ve etnik yapıya sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta sosyal bilgiler dersi konu içerikleri öğrencilerin kültürel ve etnik geçmişlerine dayalı ve sosyal adalet, güç ve eşitlik temalarının vurgulandığı bir ders programı hazırlanmıştır. Bir yıl süren araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığı görülmekle birlikte, sınıf içerisindeki çeşitli etnik köken ve kültüre sahip öğrencilerin birbirlerine bakış açısının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımının bireye sağladığı katkılar açısından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç temel boyutta ele alınmaktadır (Waxin ve Panaccio, 2005:53). Bilişsel boyutta farklı kültürler hakkında bilgi sağlama, duyuşsal boyutta farklı kültürel değerlere sahip bireylerin ihtiyaçlarının farkına varma, yaşadığı sorunlara çözüm bulma ve öğrenme sürecine uyumunu sağlama, davranışsal boyutta ise farklı kültürlerle etkili iletişim kurarak öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek şeklindedir (Eğinli, 2011:220). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsemesi ve pedagojik alt yapısını güçlendirmesi; bu yaklaşımın eğitim – öğretim sürecinde hayat bulabilmesi için önemlidir. Nitekim bireyin kültürel deneyimlerinden ve yetiştiği çevresel koşulların durumundan haberdar olan öğretmenin öğretim becerileri güçleneceği ve belirlenen öğrenme hedeflerine öğrencilerinin erişilerinin kolaylıkla sağlanabileceği gibi; kültürel çevrenin ya da bağlamın bireylerin öğrenmeleri üzerinde etkisinin bilincinde olmayan öğretmenlerin ise etkili bir öğrenme – öğretme süreci tasarlayamayacakları söylenmektedir (Hutchison, 2006:308). Bu noktada öğretmenlerin sosyokültürel farkındalıklarını kazanması ve bu farkındalıkla öğrenme - öğretme sürecini

tasarlayabilmeleri için "kültürel değerlere duyarlı öğretmen" bilgi ve becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

2.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen

Öğretmenler, eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlikler, öğrenme – öğretme sürecinin verimliliği açısından belirleyici etkenlerdendir. Bu açıdan öğrenme – öğretme sürecinin sosyo-kültürel bakış açısıyla tasarlanması ve kültürel deneyimlerin sürece dahil edilmesi noktasında öğretmenlere çeşitli rol ve sorumluluklar yüklenmektedir. Diamond ve Moore (1995:35) kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve sorumlulukları üç ana başlıkta *"kültürel düzenleyici, kültürel arabulucu, öğrenme sosyal bağlamının orkestracısı"* olarak sınıflamıştır. Kültürel düzenleyici öğretmen, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için kültürel deneyimlerine dayalı olarak öğretim etkinlikleri düzenlemesidir. Kültürel arabulucu olarak öğretmen, kültürel çeşitliliği onaylayan bir yaklaşımla farklı kültürel değerlerin sınıf içerisinde sorgulanması ve farklı kültürlere yönelik önyargıları giderecek şekilde bir yaklaşım içerisinde olmasıdır. Öğrenme sosyal bağlamının orkestracısı olarak öğretmen ise, kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olması ve farklı kültürel değerlere sahip olan bireylerin sosyo-kültürel bağlamlarına uygun bir pedagojik yaklaşım içerisinde olmasıdır.

Phuntsog (1999:104-105) kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler bağlamında alan uzmanlarının vurguladıkları temel noktaları; bütün öğrenenlerin motivasyonunu sağlamaya dönük yaklaşım içerisinde olma, herkesin birbirine saygı duyduğu ve kültürel farklılıkların yadsınmadığı güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma, kültüre dayalı öğretim uygulamalarını disiplinlerle bütünleştirme ve öğretim programında sosyal adalet ve toplumsal eşitlik ilkelerine geçişler sağlama şeklinde ifade etmektedir. Gay (2002:114), öğretmenlerin sahip olması beklenen kültürel değerlere duyarlı yeterlikler; kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme şeklindedir. Sosyal adalet ilkesi ışığında çoğulcu anlayışa ve farklılıklara saygı çerçevesinde öğrencilerin kültürel geçmiş ve deneyimleriyle örtüşen sınıf içi uygulamalarının gerçekleştirilmesi anlamında Brown (2007:58-59) öğretmenlere yönelik şu noktaları vurgulamaktadır:

- ✓ Irkçı düşüncelerinin ve önyargılarının farkında olması,

- ✓ Öğrencilerinin kültürel geçmişleri hakkında bilgi edinme,
- ✓ Öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve politik bağlamlarını anlama,
- ✓ Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerilerini geliştirme
- ✓ Öğrenme öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı pedagojik yaklaşımları uygulamada sadakat gösterme

Hemmings kültürel duyarlı öğretmenlerin sergilemesi gereken davranışları şu şekilde tanımlamaktadır: (1) Öğrencilerin yaşam deneyimleri duyarlılık gösterme; (2) Öğrencilerin kültürlerine göre dengelenmiş müfredat (3) Öğrencinin sosyal etkileşimsel stillerini göz önünde bulundurarak öğrenme etkinliklerini düzenleme. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgi sahibi olması ve aynı zamanda iletişim kanallarını açık tutması gerekmektedir (aktaran Martin, 1997:24-25). Banks öğretmenlerin tüm öğrencilere dönük olarak öğrenme fırsatları artırmanın yolunun, öğretme ve öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamlarını bilmekten geçtiğini ifade etmekte ve kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini üç düzeyde açıklamaktadır: a) Kişisel düzey, b) Sınıf düzeyi ve c) Kurum/okul düzeyi. Öğretmenlerin kişisel düzeyde sahip olması beklenen yeterlikler, bireyin kendi kültürel kimliğini araştırması ve öz-kültürel farkındalığa sahip olmasıdır. Sınıf düzeyinde yeterlikler; farklı kültürden öğrencilere dönük ayrımcılık yapmayarak "diğerleri" olarak görmeme, kültürün öğrenmeye etkisini anlama, tüm kültürel değerlerin hoşgörüldüğü ve saygı duyulduğu bir sınıf ortamı oluşturma, kültürel değerlere duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, tüm öğrenciler ile iletişim içinde olma ve tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlama, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma olarak sıralanmaktadır. Son olarak kurum/okul düzeyinde ise çokkültürlülüğü içeren felsefe ve görev oluşturma, öğreticiler için hesap verebilirlik ölçütlerini açık etme, çokkültürlü ortamlar için politika oluşturma ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönetimsel ve finansal destek sağlama, belirlenen yeterlikler arasındadır (aktaran Başbay ve Bektaş, 2009:38).

Öğretmenler kültürel farklılıklar ve çeşitlilikler konusunda bilgi edindiklerinde, edindikleri bilgilere farklı kültürel ve etnik açılardan baktıklarında ve kendi hayatlarının kültürel olarak daha duyarlı ve çeşitli olması konusunda adım attıklarında ancak kültürel çeşitliliği sınıf içerisinde yaşatabilir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimsemesi ve buna uygun öğrenme ortamı oluşturması durumunda öğrenenlerin başarıları artarken kültürel entegrasyonlarının da sağlanacağı ifade edilmektedir. Bu

noktada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretimi organize ederken dikkat etmesi gereken normlar, öğretim işleyişi ve yapısı Tablo 3'de gösterilmektedir (Wlodkowski, 2003:41-45):

Tablo 3. Kültürel değerlere duyarlı öğretimin organizasyonu



Tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmenlerden kültürel değerlere duyarlı öğretimin organizasyonunu yaparken; içeriğin kurulması, olumlu tutum geliştirilmesi, anlamın güçlendirilmesi ve yeterliklerin ortaya çıkarılması temaları çerçevesinde şekillendirmesi beklenmektedir. Gorski'ye (2010:15) göre, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim sürecinde temel olarak iki rol ve sorumlulukları vardır. Bunlardan ilki kendi önyargılarının,

varsayımlarının ve tarafgirliklerinin neler olduğunu ve bunlarla etrafında olanları nasıl algıladığını, ikincisi ise sahip olduğu bu algıların ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Siwatu'ya (2007:1087) göre ise kültürel değerlere duyarlı öğretmenler öğrencilerine bilgi temeli oluştururken onların kültürel geçmiş ve ev yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak sınıf içi uygulamalar geliştirme ve pozitif sınıf ortamı oluşturma noktasında dört temel görevi bulunmaktadır: (1) öğrenciye kültürel değerleriyle uyumlu sıcak ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlama, (2) sınıf içerisinde kültürel uyumsuzluğun etkisini minimize etme, (3) öğrencileriyle etkili iletişim kurma, (4) Öğrenci topluluğu geliştirmek. Bu açıdan kültürel çeşitliliğin yaşandığı okullarda ve sınıflarda dikkat edilmesi gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bu noktalara dikkat edilmesi durumunda farklı kültürlerden bir araya gelen öğrencilere yönelik fırsat eşitliği sunulacağı, öğrencilerin okula motivasyonlarının sağlanacağı ve bağlılıklarının güçlendirileceği, yüksek akademik standartlar yakalayabilecekleri, farklılıkların sınıf içerisinde etkileşimin kolaylaştırılacağı ifade edilmektedir (Nieto ve Bode, 2013:186). Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamında öğrenenlerin kendilerini daha güvende ve değerli hissedecekleri için risk alabilecekleri, hata yapmaktan korkmayacakları ve rahatlıkla öğrenme-öğretme sürecine dahil olabilecekleri belirtilmektedir (Abt-Perkins ve Gomez, 1998; Artiles ve Harry, 2006; Darling-Hammond, 2000).

Kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenlerken, öğretmenlerden bireylerin farklılıklarına saygılı ve duyarlı olması beklenmektedir. Jackson (1994:299-302) kültürel değerlere duyarlı öğretim sağlama noktasında öğretmenin yapması gereken yedi adım önermektedir. Bunlar, güven inşa etme, kültürel okur-yazar olma, çeşitli öğretim yöntem ve teknikler bilme, etkili sorgulama teknikleri kullanma, etkili geri bildirim sağlama, öğretim materyallerinin analizini yapma, olumlu ev-okul ilişkisi kurabilme şeklindedir. Villegas ve Lucas (2002:21) kültüre duyarlı öğretim için öğretmenlere; tüm öğrencilerin yeni öğrenmelerini anlamlandırması için cesaretlendirici sınıf ortamı yaratmayı, öğrencilerin ilgisini çeken konular üzerine araştırmalar yapması için olanak sağlama ve ortam hazırlamayı, öğrencilerin yaşantılarına dair örneklerle yeni bilgiler sunmayı, öğrencilerin kültüründen yaşantı örnekleri vermeyi ve öğrencilerin yeni öğrenmeleri ile var olan deneyimleri arasında köprü kurmak amacıyla, öğrencilerin yaşantılarını öğrenme sürecine dâhil etmeyi önermektedir.

Slavin (2013) öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime dayalı sınıf içi etkinlikleri tasarlama da birçok alan uzmanının aşağıdaki noktaları önerdiğini belirtmektedir:

- ✓ Öğrencilerle iletişimde adil ve eşit olma,
- ✓ Eşit derecede pozitif bir yaklaşım içerisinde tüm kültürel farklılıkları gösteren metinler ve öğretim materyaller seçme,
- ✓ Gazete, dergi ve diğer kültürel yayınlardan farklı kültürlere ait otantik materyallerle içerikleri tamamlama,
- ✓ Önyargılı iletişimden kaçınarak empatik yaklaşımla açık bir iletişim ortamı oluşturarak kültürel farklılıkları ilişkileri ve değerleri tartışma,
- ✓ Stereotip tutumdan kaçınarak grupların değil, bireylerin çeşitliliğini vurgulama,
- ✓ Öğrencilerin kültürel miraslarına, tarihlerine ve medeniyetlerine değer vermesini ve katkılar sunmasını sağlama,
- ✓ Yapılan sınavlar sonucunda düşük ve yüksek başarı gösteren gruplar birbirlerinden ayrılma eğilimi gösterebileceğinden, bu durumun önüne geçilmesi yönünde öğrencilerin ayrımcılığa zemin hazırlayıcı davranışlar sergilemesine izin vermeme,
- ✓ Öğrencilere verilecek ödevlerin ve performans görevlerinin çeşitli kültürel gruplara hakaret içerikli ya da moral bozucu olmamasına özen gösterme, (Örneğin, Hristiyan olmayan öğrencilerden Noel deneyimlerinin yazılmasını istemek uygun görülmemektedir.)
- ✓ Gruplar arası etkileşim ortamının hazırlanarak farklı kültürden öğrencilerin aynı hedef için çalıştıkları işbirlikli öğrenmeye dayalı deneyimler yaşatma. (Bu yaşantıların olumlu etkisi okul dışında da devam ederek ilişkileri güçlendirebilir.)

Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarıyla öğretmenler öğrencilerin kültürel ve dilsel kaynaklarını araç kılarak öğrenmeye bariyer olan durumları ortadan kaldırma ve bilişsel ve duyuşsal sermayesi (kişisel ilgi ve deneyimler) üzerine öğrenmeyi inşa etmesi gerekmektedir. Söz konusu sermaye üzerinden temele alınan öğrenme – öğretme sürecinde seçilecek olan öğretim teknik, materyal ve uygulamalarıyla öğrenme kolaylaşacak ve öğrenci için öğrenmeler daha anlamlı hale gelecektir (Aceves ve Orosco, 2014:15). Öğretmenler öğrencileriyle karşılıklı etkileşim içerisinde işbirlikli öğrenme uygulamalarını

işe koşarak kültürel farklılıkları öğrenme sürecine entegre etmesi beklenmektedir. Bu süreçte kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili alanyazında belirtilen tema, uygulama ve yaklaşımların ana hatları aşağıdaki görselde yer almaktadır (Karataş ve Oral, 2016:440)

Tablo 4. Kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili temalar, uygulamalar ve yaklaşımlar

Temalar	Uygulamalar	Yaklaşımlar
• Eğitimsel Sorumluluk • Kültür, Dil ve Irksal Kimlik • Çok-Kültürlü Farkındalık • Yüksek Beklenti • Eleştirel Düşünme • Sosyal Haklar	• İşbirlikli Öğretim • Besleyici Geri Bildirim • Örnekleme • Öğretimsel İskele	• Problem Çözme Yaklaşımı • Çocuk Merkezli Öğretim • Değerlendirme • Materyaller

İlgili alanyazın açıklamaları doğrultusunda öğretmenin kültürel değerlere duyarlı eğitime dayalı programı uyarlayabilmesi, öğrenme – öğretme sürecini yönetebilmesi ve içerik geliştirebilmesi ve değerlendirme yapabilmesi için bilişsel ve duyuşsal birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerinin kültürel özelliklerine saygı göstererek kültürel yapılarına ve öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde öğretimde düzenlemeler yapıp onların başarıları artırma da öğretmenlere düşen sorumluluklar büyüktür. Diğer taraftan etkili ve başarılı bir öğretmen, öğretmenlik davranışlarını kavramış, hedefler doğrultusunda öğretimini biçimlendirebilen, uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğretimini değerlendiren, bu doğrultuda hedeflerini ve öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1992:145-146). Bu açıdan, geleceğin öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterli düzeye getirilebilmesi, mesleğin hizmet öncesi eğitimi olarak kabul edilen lisans programlarının yapısıyla ilişkilidir (Çoban, 2011:29). Öğretmenler kültürel olarak farklı öğrencilerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve bilgiyi nasıl organize ettiklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu noktada, kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve eğilimler açısından öğretmen adaylarının yetkinliklerinin sağlanacağı ilk durak üniversiteler ve okudukları lisans programlardır. Söz konusu lisans programlarında öğretmen adaylarına dönük kültürel farklılıkların eğitimi sürecinde gerekli olacak deneyimsel bilgi tabanlarını oluşturma, kültürel çeşitliliğe yapıcı önem verme durumlarını geliştirme, kültürel değerlere duyarlı müfredat düzenleyebilme gibi noktalarda yeterliklerini sağlayacak şekilde yapılandırılması

gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin bilgi ve deneyim açısından yetersiz kalması, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yönelik öğrenme –öğretme sürecini kurgulayamamasına neden olmakta, öğretmen ve öğrenci arasında kültürel bir boşluk meydana getirmektedir (Gay, 2014:64). Ayrıca, kültürel boşluk öğretmeni etkili öğretimsel uygulama ve materyal seçme de sınırlandıran bir durum olmaktadır (Orosco ve Connor, 2014:516). Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından gerekli bilgi, beceri, yeterlik ve farkındalıkları kazanabilmek için öğretmenlerin yetişme süreci olan lisans eğitim süreci önem arz etmektedir.

Kültürel farklılıkların ve çeşitliliğin eğitim sürecinde yaşatılması doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı eğitim sağlayacak öğretmenlerin yetiştirildiği lisans programlarında öğretmen adaylarının kazanması beklenen bilgi, farkındalık, eğilim ve beceriler alanyazın uzmanları tarafından belirlenmiştir (Banks, 2013; Gay, 2014; Vavrus,2008; Villages ve Lucas, 2002). Chisholm (1994:46) öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için, öğretmen adaylarının kültürel öz bilinçliğini artıracak, çeşitliliği takdir edebilecek, kültürel yetkinliğini yükseltecek ve farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler ve aileleriyle birlikte etkili bir şekilde çalışmaya hazırlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Hudson, Bergen ve Chryst (1993:11) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarına ilişkin deneyimlerini artırmak amacıyla dört temel bileşenli bir çerçeve geliştirmişlerdir. (1) Kültürel bilgi tabanı oluşturma, (2) Farklı sosyal ve kültürel değerleri içselleştirme ve sentezleme, (3) Kültürel duyarlı öğretim uygulama modellerinin uygulama, (4) Uzman öğretmenler tarafından kültürler arası saha deneyiminin denetlenerek bildirim sağlama şeklindedir.

Vavrus (2008: 54-55) öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitim gerçekleştirebilme noktasında gerekli bilgi, beceri ve eğilim kazandırılamaması durumunda, öğretmen olduklarında kültürel farklılıkları görmezden gelerek öğrenme-öğretme sürecini yöneteceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kültürel farklılıkların sosyal ve akademik gereksinimlerini karşılayabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve eğilimleri ise şu şekilde sınıflamıştır: Bilgi boyutunda öğretmenlerin kültürel geçmiş ve farkındalık, ülke tarihi demokrasi ve insan hakları, etkili öğretim teknikleri, öğrenme kuramları, sosyal psikoloji, sınıf yönetimi, işbirlikli öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi konularda yeterli olması gerekir. Beceri boyutunda, sınıftaki farklı kültürlere yönelik kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturma, kültürel geçmişleri farklı olan bireylere

yapılandırmacılık ilkelerini dikkate alarak öğretim fırsatı sunma, etkili iletişim becerilerine sahip ve eleştirel yansıtma becerilerine sahip olması gerekir. Son olarak eğilim boyutunda ise; öğretmenlerin çokkültürlü bir felsefeye sahip kültürel önyargılardan ve ırkçı bir anlayıştan sıyrılma, kültürel değerlerine duyarlı olarak destekleyici ve kolaylaştırıcı sınıf ortamı oluşturma ve etkinliklerini kurgulama, öz-yönetimli öğrenebilmeleri için teşvik etme eğilimlerinde olması gerekmektedir.

Villegas ve Lucas (2002:21-27) kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamaktadırlar ve öğretmen yetiştirme programlarının bu özellikler çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar:

- ✓ *Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak;* hem kendisinin hem öğrencilerinin düşünme ve davranış biçimlerine içinde yaşadığı kültürün etkisinin olduğunun farkında olmak ve sosyokültürel sınırlarını bilmektir (Banks, 1996; akt., Villages ve Lucas, 2002). Bu anlayış çerçevesinde öncelikle öğretmenlerin kendi sosyokültürel kimliklerini araştırmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarına otobiyografik keşifler ve eleştirel yansıtma yaptırarak "Sosyal ve kültürel açıdan ben kimim?", "Hangi sosyal ve kültürel gruplara aidim?", "Bu gruplara bağlılık düzeyim ne?", "Bu gruplara ait olmak kişisel ve ailevi geçmişimi nasıl şekillendirmiş?" gibi sorular üzerinde düşündürülmelidir.
- ✓ *Öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek*; sınıf içerisinde farklı kültürlerden olan bireylerin bilme, düşünme ve öğrenme yollarının fark edilmesi ve öğrenme sürecinde bu duruma dikkat edilerek öğrenmelerini genişletebileceğini bilmektir. Bu bilinçteki öğretmenler farklı kültürlerden olan öğrencileri zengin bilgi ve deneyimlerini okula taşıyan öğrenenler olarak görmektedir. Öğretmenler için farklı gruplar hakkında kişisel inançların farkında olmak ve olumsuz tutumları ile yüzleşmek önemlidir. Öğrencilerin çeşitli öğrenmelerle okula geldiğine inanan öğretmenler bu inançlarını; öğrencilere kendi öğrenmelerini gözlemleme yolları öğreterek, öğrencilerden yüksek performans bekleyerek ve öğrencileri bu beklentileri karşılayabilecekleri yönünde destekleyerek ve öğrencilerin okula taşıdıkları kişisel ve kültürel değerlerinin üzerine yeni bilgiler ekleyerek kendilerini geliştirmelerine yardımcı olarak gösterirler.
- ✓ *Kültürel değerlere duyarlı eğitim yapma sorumluluğunu hissedebilmek,* farklı kültürden olan bireylerin eğitim yolu ile potansiyellerini açığa çıkarılabilmesine ona inançtır. Öğretmen bu inancın gereği olarak hissedeceği

sorumluluk ile hareket edebilmeli, egemen gruptan olmadığı için dezavantajlı olduğunu düşünen öğrencilerin düşüncelerini değiştirmeye ve başarılı olmalarına dönük çaba göstermelidirler. Öğretmen adaylarının "değişim ajanı" olarak öğrencilerin değişiminde sorumluluk alabilmesi için lisans eğitimi sürecinde bu bakış açısını kazandıracak ve eğilimi oluşturacak şekilde ders içeriklerinin düzenlenmesi bu durumun oluşmasının önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

✓ *Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak*, yapılandırmacı bir bakış açısıyla öğrenenlerin yeni bilgiler öğrenirken daha önceki bilgi ve deneyimleri ışığında yeni anlamlar üretme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin kurgulanmasında kültürel değerlerin ve deneyimlerin ön planda tutularak dikkate alınması gerekir. Çünkü öğrencilerin kişisel ve kültürel deneyimlerinden okula taşıdıkları bilgi, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu kaynağı yok saymak, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini reddetmek demektir. Öğretmenler öğrenenlerin var olan bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasında köprü kurmakla sorumludur. Bu da öğrencileri sorgulama, yorumlama ve bilgiyi analiz etme sürecine sokmakla mümkündür. Eğer öğretmen adayları eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde problem çözme, fikirleri yorumlama, üst düzey düşünme, problem çözme, sonuçları açıklama, açıklamaları savunma ve tartışma olanağına sahip değillerse, muhtemelen ileride öğrencilerine de bu olanağı sunamayacaktır. Bu durum öğretmenlerin eğitimi esnasında dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

✓ *Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak*, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden bir diğeridir. Daha önce söz edildiği gibi öğretmenlerin öğrencilere öğrenmeleri gereken yeni bilgiler ile var olan bilgi ve deneyimleri arasında köprü kurma konusunda destek olabilmeleri için, yalnızca verecekleri bilgileri değil, aynı zamanda öğrencileri de tanımaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin okul dışındaki yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencilerinin hobileri, fobileri ve ilgi alanlarının öğretmenler tarafından bilinmesi öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırmada araç olarak kullanılabilir. Okulda aldıkları bilgilerin değersiz olacağını düşünen öğrenenlerin öğrenmeye karşı direnç göstermemeleri için, öğrencilere yaşamlarında fayda sağlayacak somut kavramlar verilmeli ve yaşantılar sağlanmalıdır. Bu yüzden, öğrenmeyi kolay kılacak tekniklerin yanı sıra öğretmen adaylarına öğrencilerinin yaşamları hakkında

bilgi alabilmelerine dönük ev ziyaretleri, aile görüşmeleri ve o kültürü bilen kişilerden görüş alma gibi çeşitli yöntemleri kullanmaları teşvik edilmelidir

- ✓ *Kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını bilme,* öğretmenlerin öğrencilerin kültürel değer ve yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamasıdır. Öğrencilerin sahip olduğu bilgi sınıflarına ve anlayışlarına göre, öğrenme-öğretme uygulamalarını düzenlemeleri öğrencilerle bilgi paylaşımını kolaylaştırır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarında yapılandırmacı bir anlayışla öğrencileri bilginin yapılandırılması sürecine dâhil etmek, öğrenenin kişisel ve kültürel zenginliklerine inanmak ve kaynak olarak görmek, öğretim programını çeşitli bakış açılarına göre düzenlemek, çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmak ve sınıf kültürünün tüm öğrencileri içermesine özen göstermek gerekmektedir. Kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıf ortamında öğrenciler, bilgiyi özümser ve yeni fikirler ortaya çıkar. Ayrıca, öğrenenlerin yaşamlarından verilecek örnekler ve benzetmeler öğretilmek istenen kavramların net bir şekilde anlaşılmasına hizmet eder.

National Council fort he Accreditation of Education (NCATE) (2008) öğretmen yetiştirme programlarında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili öğretmen adayların kazanması beklenen davranışlarını örneklerini verir:

> *"Adaylar çeşitliliği önemseyen dersler hazırlayıp uygular ve çeşitliliğe değer veren bir okul ve sınıf ortamı oluşturmayı öğrenir. Adaylar, kültürel etkilerle şekillenen öğrenme stilleri ve değişik öğretme tekniklerinden haberdar olurlar ve istisnai öğrenciler dahil, öğretmeyi ve hizmetleri tüm öğrenciler için uygun hale getirebilirler (s.29)."*

Ayrıca "Öğretmenler İçin Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler" (Multicultural and Academic Competences for Teacher) yaklaşımı kendini anlama, diğerlerinin kültürlerini anlama ve akademik-çokkültürlü yeterlikler olmak üzere üç temel yeterlik üzerinde durmaktadır. ABD'de bulunan Eyaletlerarası Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Birliği'ne (InTASC) (2011) göre kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük ilgili olarak öğretmenlerin sahip olması gereken standartlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Öğrenenin kişisel ve sosyal çevresinin farkında olma ve öğrenme – öğretme sürecinde deneyimlerinden yararlanma,
- ✓ Sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenenlerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak her bir öğrencinin öğrenebileceği şekilde öğrenme sürecini organize etme,

- ✓ İşbirlikli ve bireysel öğrenme ortamları oluşturarak öğrenmeleri destekleme,
- ✓ Konu içeriğine ilişkin çekirdek kavramları oluşturarak ve kültürel deneyimlerinden yararlanarak öğrenenlerin bilgileri yapılandırmasına rehber olma,
- ✓ Eleştirel düşünme, problem çözme yaklaşımı, yaratıcı düşünme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin kültürel ve evrensel bakış açısını genişletme,
- ✓ Öğrenen değerlendirmelerinde bireye görelik ilkesi çerçevesinde öğrenene uygun ölçme ve değerlendirme araçları uygulama,
- ✓ Herbir öğrencinin kültürel bağlamı çerçevesinde bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılamaya ve öğrenilecek hedef davranışları kazandırmaya yönelik öğretimi etkili şekilde planlama,
- ✓ Öğrenenlerin bilgi ve becerileri yapılandırma sürecinde gelişimsel, kültürel ve dilsel açıdan uygun öğretimsel stratejileri belirleme
- ✓ Öğrencilerinin öğrenmelerini etkili duruma getirmek için mesleki olarak kendini geliştirmeye isteklilik gösterme,
- ✓ Ailelerin inanç, norm ve beklentilerine saygı duyarak öğrencilerinin öğrenmelerini en üst düzeye taşıyabilmek için ailelerle iş birliği içerisinde olma.

Öğretimin bağlamsal, durumsal ve kişisel boyutları olan bir süreç (Gay, 2014:25) olduğu düşünüldüğünde, bireyin sahip olduğu kültürel değerler söz konusu boyutlarla yakından ilişkilidir ve bu süreçte kültürel değerlerin görmezden gelinmemesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı olunması durumunda öğrencilerin söz konusu akademik potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında etkili olacağı bununla birlikte duyuşsal özelliklerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır (Karataş ve Oral, 2015:53). Bu açıdan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ve kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik olumlu algıya sahip olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde kültürel farklılıkları göz ardı etmeme ve kültürel çeşitliliği sınıf içerisinde yaşatma eğiliminde olacaklarının önemli bir işareti olarak değerlendirilmektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin, farklı kültürel değerlere açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanmış olması gerekir. Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ve kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik algı ve tutumlarının incelendiği çalışmalarda genel olarak

olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Coşkun, 2012; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Karataş ve Oral, 2015; Özdemir ve Dil, 2013; Tortop, 2014; Ünlü ve Örten, 2013). Fakat hem öğretmenlerin ve hem de öğretmen adaylarının farklı kültürlerin bir arada bulunduğu sınıf ortamında öğretim yapmak için yeterli düzeyde bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını ve bu konuda bilgi ve beceri edinmenin gerekli olduğunu önemle vurgulamaktadırlar (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Karaçam ve Koca, 2012; Karataş ve Oral, 2015; Kotluk,2018). Ayrıca çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karsı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu görülmektedir (Cho ve Ambrosetti, 2005; Middleton, 2002; Valentin, 2006).

Sonuç olarak ilgili alanyazın açıklamaları ve yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının eğitilmesi sürecinde kültürel farklılıklara duyarlı ve birikimli bir öğretmen olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Her daldan öğretmenin kültürel değerlere duyarlı öğretmen olması beklenirken sınıf öğretmenliği dalında öğrenim gören ve sınıf öğretmeni adaylarının bu noktada bilgi, beceri ve farkındalık kazanmaları ayrıca önem arz etmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretiminden sorumlu olduğu öğrenci özellikleri ve o öğrencilerle eğitim öğretim için geçirdiği süre diğer branş öğretmenlerinden farklı olmakla birlikte, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişim dönemlerinin önemli ve kritik bir sürecinde rol almaktadırlar. Senemoğlu (2004) çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, çocukların gelecekteki başarıları ile okula, derslere ve kendilerine yönelik tutumları üstünde önemli bir etkiye sahip olduğunu; dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğini biçimlendirme ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu; benimseyeceği öğretim yaklaşımıyla çocukların gelişimlerini hızlandırabileceği gibi uygun olmayan ortamlar hazırlayarak onları sınırlandırabileceği ve gelişimlerini engelleyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun dünyasında sınıf öğretmeninin çok kutsal bir yere sahip olduğunu, *"O ne derse doğrudur, ne yaparsa iyidir ve güzeldir."* anlayışıyla rol model aldığını bu açıdan eğitim ortamındaki örnek davranışlarıyla çocuğun sağlıklı kişilik gelişimine yardım etmede ya da olumsuz bir kişiliğe sahip olmasında da büyük rolü olan kişi olarak değerlendirmektedir.

İlkokul dönemindeki öğrenciler informal anlamda kültürel ve sosyal deneyimler yoluyla edindikleri bilgilerle okula başlamaktadırlar. Bu deneyimlerin sağladığı edinimlerle ve sosyo-kültürel bakış açısıyla okulda öğrenecekleri bilgileri yapılandırmaya çalışmaktadırlar. Bu noktada sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin gelişim özelliklerini,

bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını, bilişsel stillerini; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulaması; konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirerek öğrenme – öğretme sürecini tasarlaması beklenmektedir (MEB Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2017:154-155). Bu açıdan sınıf öğretmenleri öğrencilerinin kültürel değerlerine duyarlılık göstererek öğrencilerin okula başlamadan önceki deneyim ve öğrenmeleriyle okuldaki yaşantıları arasında köprüler kurması gerekmektedir. Diğer taraftan ilkokul dönemindeki öğrencilerin sosyal bağlamının dikkate alınması ve kültürel kaynakların araç kılınması, okula aidiyetlerinin gelişmesi, öğrenmenin kolaylaşması ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının sağlanması ve akademik becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Nitekim alan uzmanlarınca ilkokul döneminde öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesi, ortaokul ve lise öğrencilik dönemlerindeki akademik başarılarına zemin hazırlaması açısından önemi vurgulanmaktadır (Conglin, 2010:65). Sınıf öğretmenleri eğitim sürecinde öğrencilerinin kültürel değerlerini dikkate aldıklarında sınıf ortamı kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir ortam olacaktır. Bundan dolayı farklı kültürel özelliklerin sınıf içerisinde yaşatılması kültürel etkileşimi de meydana getirecektir. Bu açıdan sınıf öğretmeninin kültürel çeşitliliğin değerli görüldüğü ve güçlendirildiği, öğrencilerin birbirine saygı duyduğu ve kabul ettiği, sosyal adalet ve eşitliğin vurgulandığı bir sınıf ortamı oluşturması halinde çocuklarda önyargıların oluşmamasına, farklılıklara ilişkin empatik eğilimler sergilemesine, özgüven ve cesaretlerinin gelişmesine vb. birçok duyuşsal özelliklerin gelişmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Nitekim çocukların hem kendi öz farkındalığı hem de farklılıklara ilişkin farkındalığı, bununla birlikte empati ve güven gibi yüksek kapasiteleri içeren duyguları; genel ifadeyle sosyal ve duygusal gelişiminin temeli 0-12 yaş arası dönemde atılmaktadır (Abdullah, 2009:161). Lynch ve Hanson (1998:24) ise bu dönemde çocukların daha az egosanrtik ve etnosantrik olduğunu, öz-kimlik ile kültürel anlayışların ve önyargı ile kalıp yargıların bu dönemde şekillendiğini; dolayısıyla bu kritik dönemde sınıf öğretmeninin kültürel çeşitlilikle olumlu algılara sahip olması ve kültürel değerlere duyarlı pedagojik yaklaşımlarını benimsemesi önemle vurgulamaktadır.

Bu araştırma kapsamında geleceğin sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıkları kazanç ve zenginlik gören bir anlayışa sahip olması ve bu durumun eğitime yansıması, öğrenme stratejilerini, sınıf içi iklimini, öğretim hedef ve programlarını kültürel değerlere duyarlı anlayışa uygun nitelikte uyarlayabilmesi ve yürütebilmesi için lisans eğitim

sürecinde bu yönde eğitim alması ve bu doğrultuda programın gerekli bilgi, beceri, tutumları kazandıracak yapıda olması gerekli görülmektedir. Nitekim sınıf öğretmenliği lisans program çıktılarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin aşağıda ortak olarak belirtilen yeterliklere sahip olması beklenmektedir:

- ✓ Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel, kültürel değerlere uygun davranması,
- ✓ Öğrenme öğretme sürecini öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel, sosyal, kültürel farklılıklarını ve konu alanının özelliklerini dikkate alarak planlaması,
- ✓ Öğrenme- öğretme sürecinde disiplinler arasında ve günlük yaşamla bağlantılar kurması,
- ✓ Ders ve diğer yardımcı kitaplar ile öğretim materyallerini öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğretim programına uygun olarak seçmesi,
- ✓ Sınıf içi ve dışı uygulamalarda aile katılımı ve desteğini almak için etkili stratejiler geliştirmesi
- ✓ Öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel farklılıklarını özel ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak en üst düzeyde öğrenebilmeleri için uygun eğitim ortamları düzenlemesi,
- ✓ İçinde yaşadığı toplumun temel değerlerini ve kültürünü anlayabilme, bunlara uyum sağlayabilme ve kendisini olumlu yönde değiştirebilme becerisi kazanabilmesi (Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Program Çıktıları, 2018).

Sınıf öğretmenliği lisans program çıktılarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarından kültürel değerlere duyarlı eğitim ilke ve çerçevesinde birtakım bilgi, beceri ve farkındalıklara sahip olarak mezun olmaları istenmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışına sahip olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi ve öğretim sürecinin yönetiminde daha başarılı olacakları, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin birbirlerini anlaması ve duygusal bağ kurmalarına öncülük edecekleri düşünülmektedir. Uzun vadede ise, eğitim sisteminde kendini bulabilen farklı kültürdeki bireylerle toplumda birlik ve beraberlik atmosferinin daha rahat sağlanacağı, toplumsal barış ve bütünleşmenin güçleneceği, toplumun geneline dönük entelektüel ve psikolojik fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Yukarıda belirtilen alanyazın açıklamaları ışığında, sınıf öğretmenliği lisans programlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından program paydaşlarından edinilen görüşlerle değerlendirilmesi; programın hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme öğeleriyle ilgili eksikliklerin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim anlamında gereksinimlerinin belirlenmesi ve programın gelişimine katkı sağlanması noktasında bu araştırmanın kuramsal ve pratik anlamda önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimle ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Başbay ve Bektaş (2009) kuramsal nitelik taşıyan çalışmalarında kültür kavramından yola çıkarak kültüre ilişkin farklı bakış açılarını irdelemeyi, çokkültürlülük kavramının temel özelliklerinin belirlemeyi, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortam tasarlamayı ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Farklı kültürel değerlerin birlikte bulunduğu sınıf ortamlarının nasıl bir yapıya sahip olduğu ortaya konularak öğretim ortamında çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceği, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle birlikte olan öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikler farklı bakış açılarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlik görevini yürütmekte olanlara hizmetiçi eğitim yoluyla, öğretmen adaylarına ise öğretim sürecinde çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Çokkültürlü eğitim etkinliklerinin eğitim programlarının tamamına yansıtılarak toplumu oluşturan bireylerin farklılıkları tanıma ve destekleme yönünde gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliği önemli görülmektedir.

Ünlü ve Örten (2013) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarının bilgi ve tutum düzeyinde incelenmesine yönelik araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı‟ndan 24‟ü kadın, 21‟i erkek olmak üzere 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili doğru bilgiye sahip öğretmen adaylarının tutum ifadelerinin olumlu (hoşgörü, zenginlik, barış) ve olumsuz (endişe ve korku, asimilasyon, çatışma) şekilde oluştuğu belirlenmiştir. Olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi bir hak olarak gördükleri, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının ise endişe ve korku yaşadıkları bu sebeple de çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Göçen (2013) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim birimi değişkenlerine göre incelemişlerdir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 404 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken, öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Rengi ve Polat (2014) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin neleri kültürel farklılık olarak algıladıklarını ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, kamu ilkokullarında görev yapmakta olan 286 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları içerisinden en dikkat çekenin "dilsel farklılıklar" olduğu saptanmıştır.

Çelik (2014) yaptığı araştırmada çokkültürlü eğitim ve demokrasi eğitimine katkı sağlayabilmek için lisans öğrencilerinin bu konudaki algılarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. İç Anadolu ve Marmara bölgelerinden iki devlet üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 424 lisans öğrencisinden "çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısı ölçeği"yle veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre genel olarak lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokraside olumlu algıları bulunmuştur. Kadınlar erkeklerden daha olumlu algıya sahipken genel olarak cinsiyet değişkeni algılarında farklılık oluşturmamıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe algının olumlu yönde arttığı, bireylerin farklı etnik kökenden arkadaşı olup olmaması çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısında farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Kaya (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konularında bilgileri, çokkültürlü eğitim hakkında ne düşündükleri, lisans süresince aldıkları eğitimin çoğulcu düşünmelerine ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak düzeyde olup olmadığı sorularına yanıt aramıştır. Araştırma nitel araştırma deseniyle desenlenmiştir. Araştırmada amaca dayalı örneklem yöntemi kullanılarak Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde "Yabancı Diller Eğitimi" ve "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" (BÖTE) bölümlerindeki son sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. 64 öğrenciden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları çoğulcu düşünmelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını düşünmektedirler.

Karataş ve Oral (2015) yaptıkları araştırmanın amacı, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili görüşlerini incelemektir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan büyük bir üniversitede 2014-2015 bahar döneminde lisansüstü eğitim alan ve çeşitli branşlardan 25 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma nitel verilere dayalı olarak yürütülmüş ve katılımcıların görüşleri, yarı-yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler genel olarak eğitim sürecinde kültürel değerlerin dikkate alınarak sürdürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu durumun bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesine, toplumsal barış ve entegrasyona hizmet edeceğini düşünmektedirler. Bu yüzden kültürel çeşitliliğin hayat bulduğu öğretim programlarının geliştirilmesini önermektedirler. Son olarak, çoğunlukla öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitim verebilecek öz yeterliğe sahip olamadığını dile getirmektedirler. Bunun sebebini ise, öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretim programlarının bu tarz bir eğitimi sağlamadan yoksun olduğu için bu potansiyeli ortaya çıkaramamalarına bağlamaktadırlar.

Acar-Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntem tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve anket ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde resmi; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi, beceri ve

kültürel saygı alt boyutları bakımından kendilerini yeterli algılarken, tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında kısmen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Acar-Çiftçi ve Aydın (2015) "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma" adlı kuramsal nitelikli çalışmalarında çokkültürlü bir toplum olan Türkiye'de çokkültürlü eğitimin niçin gerekli olduğu gerekçelendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin niçin gerekli olduğunun ortaya konulmasının yanı sıra, eğitim programlarında ne tür bir içeriğin yer almasının uygun olacağı ve öğrenme- öğretme sürecinin nasıl şekillenmesi gerektiğine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilebilmesi için yasal düzeyde düzenlemelerin yapılması, çokkültürlü öğretmen yetiştirme programlarının ve görevli öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve var olan eğitim programlarının çokkültürlü eğitim programlarına dönüştürülmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Alanay ve Aydın (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dair tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle İstanbul'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 967 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırmanından elde edilen bazı bulgulara göre, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dair görüşlerinin olumlu çıktığı, çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın farklılıklara hoşgörüyle yaklaşıp saygılı olacağı, çokkültürlü eğitimin farklılıkları kucaklayıcı ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı bir sistem olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmenin farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı, eşit ve adaletli davranması gerektiği görüşünde oldukları görülmüştür.

Yılmaz (2016) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırma verileri 12 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları sosyal yapı itibariyle çokkültürlülüğü olumlu olarak değerlendirmektedirler. Öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimin gerekli olduğu ve çokkültürlü eğitime geçişte öğretmenlerin birincil sorumluluk taşıdıkları görüşündedirler. Sonuç olarak, toplumsal olarak huzurlu ve birbirine saygılı bir şekilde birlikte yaşama, ülkenin bölünmesinden korkmadan kültürleri ve kimlikleri tanıma ve kabul etme noktasında çokkültürlü öğretmen yetiştirmenin ve bununla

birlikte öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmasının gerekliliği görülmüştür.

Karataş (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş, bu doğrultuda sınıf öğretmeni lisans programında öğrenim gören son sınıf 6'sı erkek 2'si kadın olmak üzere toplam 8 kişi ile yarı – yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenliği lisans program yapısı itibariyle esnek olmadığı ve öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlıktan yoksun olarak çoklu yapının ve çeşitliliğin yansıtılmadığı bir program olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme – öğretme süreci yaşantılar bağlamında ise; öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde öğrenme – öğretme süreci yaşantıları sağlayacak bir esneklik sağlamadıkları ve bu yönde öğretimsel tutum sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Karataş ve Kaya (2016) öğretmen adaylarının "kültürel birliktelik" ve "ayrımcılık" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri çizimler aracılığıyla belirlemek istedikleri çalışmada; sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören gönüllü 72 öğretmen adayının katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Betimsel nitelik taşıyan araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından düzenlenen bir form aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu forma öğretmen adaylarından kültürel birliktelik ve ayrımcılık kavramlarının zihinlerinde uyandırdıkları çağrışımları yansıtıcı şekilde çizim yapmaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarından söz konusu kavramlara ilişkin yaptıkları çizimlere bağlı kalarak en fazla iki cümle olacak şekilde sloganik bir cümle yazmaları istenmiştir. Edinilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının zihinsel imgelemleri incelendiğinde, kültürel birliktelikle ilgili olarak düşüncelerinin olumlu olması ve diğer taraftan kültürel ayrımcılığı hiçbir şekilde hoş görmedikleri ve yapılmaması gerektiği görüşüne sahip oldukları görülmüştür.

Türkan, Aydın ve Üner (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkisinin incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel araştırma deseninde nicel çalışmanın örnekleminde, kolay

ulaşılabilir amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama grubunu, Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 162 öğretmen adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği" ve "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arttıkça bilginin yapılandırılmasına olan inançlarının artığı gözlemlenmiştir.

Tuncel (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı olmaları nasıl sağlanabilir sorusu çerçevesinde şekillendirdiği araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak desenlenen araştırma "İletişim ve İnsan İlişkileri" dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. 19 kadın 21 erkek öğretmen adayından çeşitli veri yöntemleriyle elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılık kazanması için kendi kültürünü tanıması, mesleki süreçte öğrencilerinin kültürel geçmişlerini öğrenmeleri, öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve siyasi bağlamlarının daha iyi anlaşılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı kapsayıcı sınıfların oluşturulması noktasında öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı eğitim stratejilerini kullanmaya isteklilik gösterdikleri ve bu yönde becerilerini geliştirmek istedikleri görülmüştür.

Paksoy (2017) yapmış olduğu araştırmada çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini sorgulamayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Kültürel farklılığı yoğun olan okullar ve kültürel farklılıklar konusunda deneyim sahibi öğretmenler kartopu örnekleme yoluyla seçilmiştir. 8 farklı ilkokuldaki 15 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; genel olarak öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı mevcut olduğu, farklılıkları olan öğrencilere sınırlı ve yüzeysel ilgi gösterdikleri, öğrencilerinin beklentilerini bilmekte, ancak bu beklentilere cevap vermek için gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler kültürün iletişim kalıplarını şekillendirmede etkilerinin farkında olup, bu konudaki yeterliliklerinin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Akcaoğlu (2017) yılında yaptığı tez araştırmasında çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz

Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 52 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, lisans programında çokkültürlü eğitim uygulamasıyla içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarında çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ile yeterliklerinin gelişmesine ve empatik eğilimlerinin artmasına katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerini geliştirmek için öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin içeriklerine ve etkinliklerine çokkültürlü eğitim ile ilgili etkinlikler eklenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, çokkültürlü eğitim sınıf dışına taşınarak alan uygulamaların yanı sıra gezi, gözlem gibi uygulamaya ve deneyime dönük etkinlikler düzenlenmesi ve öğretmen adaylarına okul uygulamaları süresince farklı nüfus yapısına sahip bölgelerde yer alan okulları ziyaret etme fırsatları oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Sezer ve Kahraman (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada durum saptamaya yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kotluk (2018) yaptığı araştırmanın amacı öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini incelemektir. Açıklayıcı karma yöntem desenin kullanıldığı bu çalışmanın nicel safhası tarama modeli, nitel safhası durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 1302 öğretmenden nicel veriler, 28 öğretmenden ise nitel veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlara göre, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri yüksek düzeyde olumlu olmakla birlikte orta düzeyde kaygıları bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını gerekli ve önemli bulanlar kadar, bu anlayışın eğitim sistemini ve toplumun yapısını olumsuz etkileyeceğini düşünen ve bu açıdan kaygılı olan öğretmenler de vardır. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin

öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen, nitel veriler ışığında, bu durumun pratikte eğitim öğretim süreçlerine yansıtılamadığı, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili veli, öğretmen, öğrenci, program, materyal ve sınıf yönetimi gibi birçok boyutta zorluk yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Phuntsog (2001) gerçekleştirdiği araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime verdikleri önem derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desenin benimsendiği araştırmanın katılımcılarını 33 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler hem nitel hem de nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların % 96'sının kültürel değerlere duyarlı eğitimi kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışmanın önemli bir parçası olduğunu düşündürmektedirler.

Barksdale, Richards, Wuthrick, Hammons, Grisham ve Richmond, (2002), araştırmalarında sınıf öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim bilgi düzeyi ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik okuryazarlık eğitimine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubu olarak belirledikleri 7 üniversiteden 223 sınıf öğretmeni adayından açık uçlu anketle araştırma verilerini toplamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmen adaylarının farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip öğrencilere yönelik okuma yazma eğitimi sağlama açısından öğretmenlik yapmaya hazır olmadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenim gördükleri lisans eğitimi süresince çok kültürlülükle ilgili konulara yüzeysel olarak değinildiği; fakat sınıf öğretmen adaylarında çokkültürlü eğitimle ilgili gerekli bilgi ve beceri alt yapısının oluşturulmadığı görülmüştür.

Lenski, Crumpler, Stallworth ve Crawford (2005) tarafından öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları, kültürel değerlere duyarlı eğitime ve kültürel çeşitliliğe ilişkin sahip oldukları anlayış incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsenerek yürütüldüğü çalışmada 3 erkek ve 36 kadın öğretmen adayından gözleme dayalı alan notları, yansıtıcı notlar ve grup tartışması gözlemleri yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, birbirleriyle etkileşime dayalı tartışma gruplarında öğretmen adayları kendi kültürlerinin ve diğer kültürlerin özelliklerinin farkına vardığı, bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde kültürel mirasın etkin bir rol oynadığı, etnografik sorgulama aracılığıyla bireylerin yaşadıkları bazı sorunların kökeninin gerçek

yaşam deneyimlerine dayandığı ve mesleki süreçte öğrencilerinin kültürel değerlerini öğrenme sürecine yansıtılması gerektiğinin farkına vardıkları görülmüştür.

Barnes (2006) kültürel ve dilsel çeşitlilik açısından farklılık gösteren öğrencilere yönelik eğitim – öğretim hizmeti sunma sürecinde sınıf öğretmeni adaylarına gerekli pedagojik bilgilerin öğretmen yetiştirme programı aracılığıyla sağlanma durumunu belirlemek istemiştir. Christian Üniversitesi'nden 24 sınıf öğretmeni adayının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve becerilerini alan (staj) deneyimi yaşadıkları sürece ne düzeyde ve nasıl yansıttıklarına ilişkin durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmeni adayları kültürel ve dilsel çeşitliliğe yönelik pedagojik olarak daha iyi hazırlanması ve bu noktada güçlendirilmesi gerektiği; sınıf öğretmeni adaylarının bütün öğrencileri öğrenme sürecine dâhil edebilecek bir öğrenme ortamı oluşturma da güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Chicola (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim deneyimleri incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersi uygulamaları üzerinden gerçekleştirilen araştırmaya 50 tane öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Öncelikle sosyal bilgiler dersinin içeriği ve öğrenme-öğretme süreci, kültürel açıdan duyarlı pedagoji ve çok kültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda zenginleştirilmiştir. Anketler ve odak grup görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizi ve sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının önyargılarının oldukları, bu durumdan rahatsızlık duydukları ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin sunduğu bakış açısıyla önyargılarını aşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ek olarak ayrıca öğretmen adayları gelecekte kültürel çeşitliliğin bulunduğu öğrenci popülasyonuna yönelik eğitim verme ve çeşitliliği benimseme noktasında, kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili daha fazla bilgi ve stratejiye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Kidd, Sa´nchez ve Thorp (2008) sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim eğilimlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma desen ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmaya 19 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kişisel hikâyeleri ve geçmişleri, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin eğilimlerinin şekillenmesinde ana etken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen eğitimcilerinin kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında öğretmen adaylarına bilgi ve beceri alt yapısı sağlama anlamında önemli bir işlevinin olduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin

gelişebilmesi için lisans eğitim programı kapsamında kültürel çeşitlikle etkileşim ortamlarının hazırlanması ve staj uygulamalarının yaptırılması önemle vurgulanmıştır.

Gere, Buehler, Dallavis ve Haviland (2009) öğretmen adayları tarafından kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilgili anahtar kavramların ve bileşenlerinin nasıl anlaşıldığını araştırmışlardır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin benimsendiği araştırma 15 öğretmen adayıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Dört yıl süren araştırma sürecinde program uygulamaları, ses kaydı, alan notları, araştırmacı günlükleri gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji ile ilgili anlayışlarının şekillenmesinde belirleyici olan etken gücün ırksal bilinçlilik ve stereotipleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen yetiştiren eğitimcilerin kültürel değerlere duyarlı olma noktasında öğretmen adaylarına bilgi vermemesi ve bilinç kazandırmaması durumunda ise önyargıların kalıcı hale dönüşmesine neden olduğu belirlenmiştir. Bu durumun aksine kültürel değerlere duyarlılığı artıracak nitelikte gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmen adaylarında bilgi ve farkındalık oluşmasını, önyargı ve stereotiplerini sorguladıkları görülmüştür.

Prater ve Devereaux (2009) yaptıkları derleme çalışmasında kültürel değerlere duyarlı öğretmenin yetişmesinin sorumluluğunun öğretmen eğitimcisi uzmanların sorumluluğunda olduklarını vurgulamışlardır. Yazarlar öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe hazırlanmasının en önemli aracı olarak öğretmen yetiştirme programını görmektedirler. Bununla birlikte program içeriğinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla yapılandırılması durumunda öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarının sağlanacağını, aksi halde bu durumun gerçekleşemeyeceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte araştırmacılar öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı olarak yetişmesinde en büyük rolü öğretim elemanına vermektedirler. Öğretim elemanının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi, beceri ve eğilimleriyle ve bunun yanında gerçekleştireceği etkinliklerle öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı olmasını sağlayacakları ifade edilmekte ve bu durum farklı boyutlarıyla tartışılarak çalışma sonlandırılmıştır.

Siwatu, Polydore ve Starker (2009) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerini incelemişlerdir. Nicel araştırma deseninin benimsendiği araştırmada çeşitli ölçekler aracılığıyla 104 sınıf öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinin sonucuna göre, öğretmen adaylarının çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ebeveynlerle iletişim kurma ve

öğrencilerle olumlu ve güvenli ilişkiler geliştirme noktasında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca İngilizce Dil Öğrencileri'yle iletişim kurma, kültürel uyumsuzluğu aza indirmek için çaba gösterme ve her bir kültürün bilime ve matematiğe olan katkılarını öğretme noktasında sınıf öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Premier ve Miller (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik ne derece eğitim aldıklarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarından veriler anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adayların geneli lisans eğitimlerinin okullarda karşılaşabilecekleri kültürel ve dilsel farklılıklara yönelik uygulamalar içermediği görüşünde oldukları görülmüştür.

Skepple (2011) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni yetiştirme programının sınıf öğretmen adaylarına yönelik kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgisini sağlamaya etkisini sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Karma yöntemin benimsendiği bu araştırmada 82 sınıf öğretmeni adayı ve 11 öğretim elemanıyla çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşme ve ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre, öğretmen yetiştirme programının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve beceri edindirme ve hazırbulunuşluklarını sağlama potansiyeline sahiptir. Diğer taraftan sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öğretmen olabilmeleri ve mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlanabilmesi için, sınıf öğretmen adaylarına kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde daha fazla alan/staj deneyim fırsatlarının sağlanması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin sınıf öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretim tekniklerini öğreterek çeşitli kültürlerden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlaması gerektiği belirlenmiştir.

Siwatu (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili öz yeterlik oluşturma deneyim düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Karma araştırma deseniyle gerçekleştirilen araştırmada nicel veriler 192 öğretmen adayından anketler yoluyla ve nitel veriler 8 öğretmen adayından görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmen yetiştirme sürecinde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili olarak sınırlı düzeyde de olsa bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışıldığı ve sınıf

içerisinde tartışmalar yapıldığı bu yönde deneyimler kendilerine yaşatıldığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Gorham (2013) yaptığı araştırmada kültürel değerlere duyarlı eğitimin ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından nasıl uygulandığını incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen araştırma yaklaşımıyla araştırmanın verilerini iki Afro-Amerikalı sınıf öğretmeninden görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplamıştır. Sonuç olarak her iki öğretmenin de kültürel değerlere duyarlı eğitim ilke ve uygulamaları doğrultusunda derslerini yürütme çabası içerisinde oldukları, fakat bazı kurumsal gereklilikler, öğrenci kaynaklı birtakım sorunlar, sınıf yönetimini zorlaştıran önceden planlanamayan etkenler ve öğretmen izolasyonu kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını kesintiye uğratan veya zorlaştıran durumlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yönelik işbirlikli öğrenme koçluk modelinin uygulanması ve kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili destek sunulması durumunda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili uygulama becerileri arttığı görülmüştür.

Aronson ve Laughter (2016) alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını sentezleme yoluna giderek kültürel değerlere duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmaları ve sınıf içi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ne yönde etkilediğine ilişkin araştırma yapmışlardır. Belirlenen ölçütler ışığında çeşitli veri tabanlarından elde edilen makale ve raporların sonuçlarına göre; kültürel değerlere duyarlı eğitimle öğrencilerin sadece akademik başarılarının artmadığı; bunun yanında öğrenci motivasyonunu artırdığı, duyuşsal olarak birçok yönden öğrencileri güçlendirdiği, eleştirel düşünce ve söylemi geliştirdiği belirlenmiştir.

Ebersole, Kanahele-Mossman ve Kawakami (2016) yaptıkları eylem araştırmasında öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim algılarını incelemişlerdir. "Etnisite ve Eğitim" adlı yüksek lisans dersine devam eden 18 öğretmenden çeşitli veri toplama araçlarıyla (anketler, odak grup görüşmesi) veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinin sonucunda, öğretmenler öğrencilerinin geçmişiyle bağlantı kurarak kültürel değerlere duyarlı eğitim faaliyetlerinde bulundukları, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin gerekliliklerini yerine getirmeye ilişkin istekli oldukları ve bu noktada doğru bir bakış açısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarındaki kültürel temelli derslerin içerik olarak zenginleştirilmesi durumunda öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerin daha üst noktaya taşınabileceği sonucuna varılmıştır.

Farinde-Wu, Glover ve Williams (2017) lise öğretmenlerinin sınıflarında hangi kültürel değerlere duyarlı pedagojik uygulamaları gerçekleştirdiğini öğrenmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Başarı ödülü almış mesleki kıdemleri ve branşları farklı 7 lise öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin sonunda her öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması için kullandıkları stratejileri tanımlamışlardır. Veri analizini sonunda 4 temaya ulaşılmıştır. Bunlar (1) RACCE'yi (öğrenciye saygı göstermek, hemen harekete geçmek, iletişim kurmak, takdir etmek ve teşvik etmek) uygulamak, (2) Aile ortamı biçiminde sıcak bir sınıf kültürü oluşturmak, (3) öğrencilerin temel öğrenmelerini belirlemek ve pekiştirmek, (4) Konulara ilişkin çokkültürlü içerik sunumlarından yararlanmak şeklindedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojik uygulamaları hakkında bilgi ve beceri sahibi olması, ayrıca sınıf içerisinde çeşitli teknik ve uygulamaları kullanması durumunda öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının artacağı sonucuna varılmıştır.

Charles (2017) sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımlarını kullanma durumu ve bu durumun İngilizce dil öğrenimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı – yapılandırılmış görüşme yoluyla Ontario ilkokul öğretmenlerinden 3 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi öğrenenler için kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmada özellikle dil öğretiminde kullanılması gereken disiplinlerarası bir yaklaşım olarak göremektedirler. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı pedagojinin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin sınıf içerisinde daha rahat olduğu ve öğrendiği belirtilmektedir. Son olarak önyargılar, yanlış anlamalar ve okul yöneticilerin öğrenme sürecindeki önceliklerinin çatışması gibi durumların kültürel değerlere duyarlı pedagoji uygulamalarında engel oluşturduğu ifade edilmektedir.

Jones, Mixon, Henry ve Butcher (2017) yılında yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık algıları incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desenin benimsendiği araştırmada 5 İngilizce öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının pozitif bir eğilimde oldukları; öğretmen adayları kültürlerarası duyarlılığın anahtar bileşenleri, olarak kültürel farkındalık ve kültürel farklılıklara dayalı ihtiyaçlara cevap verme olarak görmektedirler. Sonuç olarak kültürlerarası duyarlık noktasında kendini

gerçekleştirmenin yolunun; bütün kültürlerle ilişkileri güçlendirmek, mesleki ve kişisel deneyimlere kültürel bilgiyi yansıtmak olduğu ifade edilmiştir.

Evans (2017) öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri altyapısı kazandırma durumunu incelemiştir. Karma yöntem aşamalarını uygulayarak yürüttüğü araştırmasında 175 öğretmen adayından anket ve yapı-yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplamış, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim öz yeterliklerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe kültürel değerlere duyarlı eğitim öz-yeterliklerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda alan deneyimlerinin yaşatılması ve kültürel çeşitlilikle ilgili deneyimlerin desteklenerek öğretmen adaylarına artı "puan" şeklinde katkı sağlanması durumunda, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim öz-yeterliklerinin artacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmen yetiştirme programıyla ilgili olarak; kültürel çeşitliliğe ilişkin bilgi ve farkındalık oluşturduğu, fakat uzmanlık derecesinde ve uygulama noktasında eksik kaldığını ifade etmektedirler. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili deneyimlerin artırılması ve kültürel değerlere duyarlı pedagojik alt yapılarının güçlendirilmesi durumunda, farklı kültürel özelliklere ve etnik yapılara sahip öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlanabileceği ifade edilmektedir.

İlgili araştırmalara genel olarak bakıldığında yurt dışında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili çalışmaların daha kapsamlı ve detaylı olarak ele alındığı, özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojik alt yapısının güçlendirilmesi noktasında nelerin etkili olduğuna ilişkin araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarına yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili ne gibi içeriklerin yer alması gerektiğine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yurt içinde ise, kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili çalışmaların daha sınırlı olduğu, öğretmen adayları ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında algı, tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nitel hem de nicel teknikleri içeren karma (mixed) yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem; araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler toplayarak iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017: 2). Karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem nicel yaklaşımlarla bir dizi doğrulayıcı ve keşfedici araştırma soruları birlikte ele alınabilmekte ve araştırma sonucu ile ilgili daha güçlü çıkarımlar sağlanmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015:41). Karma yöntemle ele alınan problemin çözümüne ilişkin farklı görüş, bakış ve duruşların bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır (Çepni, 2010:23). Dolayısıyla bu araştırmada karma yöntem benimsenmesinin nedeni; kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının incelenmesi noktasında program paydaşlarından nitel ve nicel yaklaşımlarla veriler elde ederek kapsamlı ve güçlü sonuçlar elde etmek, bir yöntemle elde edilen sonuçları diğer yöntemle ulaşılan sonuçlarla ayrıntılandırmaya, zenginleştirmeye, açıklamaya ve netleştirmeye çalışmak için karma yöntem benimsenmiştir. Bu kapsamda karma araştırma yöntem desenlerinden ise keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Sıralı karma desenler belirli bir zaman sıralaması içerisinde birbirini izleyen çalışma aşamaların yer aldığı, bir aşamanın araştırma soru ve süreçleri bir önceki aşamaya bağlı olduğu desenlerdir (Teddlie ve Tashakkori, 2015:172). Ayrıca bu desen araştırılan fenomene ilişkin yeterince bilgi sahibi olunmadığı durumlarda tercih edilmektedir. Keşfedici sıralı desende araştırma konusu olan ilgili fenomenin keşfedilmesi için öncelikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması, sonrasında nitel keşif sonuçları kullanılarak bir ölçme aracının geliştirilmesi başka bir örnekleme veya ana kütleye genelleştirilmesi söz konusudur (Creswell, 2017: 40). İki aşamalı olan bu desende ilk olarak nitel aşama ile araştırmacılar fenomene ilişkin çoklu perspektifleri değerlendirmekte ve derinlemesine bir anlayışla fenomeni yapılandırmacı ilkeler yoluyla keşfetmektedir. İkinci aşamada nicel yöntemlerle bu varsayımlar, istatistiki eğilimlerle ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014:95). Ayrıca sıralı şekilde nitel baskın ve nicel az baskın olarak benimsenen bu araştırmada desen "NİT → nic" olarak kavramsallaştırılmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2015:172). Bu araştırma kapsamında keşfedici sıralı desenin işlem süreçlerine uyulmuş; nitel araştırma süreci için derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları keşfetmeye yönelik bir desen olan

olgubilim (fenomenoloji) deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2011); nicel boyutta ise tarama modellerinden çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan genel tarama modeli deseni benimsenmiştir (Karasar, 2011). Bu kapsamda fenomenolojik olarak sınıf öğretmenliği lisans programında kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik bilgi, beceri, farkındalık ve yeterlik kazandırma durumları öğretim elemanları ve sınıf öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda incelenmiş, sonrasında nitel verilerden elde edilen bulgular doğrutusunda bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracı sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine uygulanarak kültürel değerlere duyarlı eğitim fenomenine ilişkin varsayımlar sınanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Karma araştırma deseninin benimsendiği bu araştırmanın hem nitel hem nicel boyutları için örnekleme planı yapılmış, ayrı ayrı örneklem büyüklüğü, niteliği ve kriterleri belirlenmiştir. Johnson ve Christensen'a (2014) göre karma araştırmada nicel ve nitel örneklemler için örneklem ilişki ölçütleri; özdeş, paralel, içiçe ve çoklu düzey olmak üzere dört önemli türü bulunmaktadır. Buna göre bu araştırmada paralel ardışık (sıralı) örneklem ilişkisi çerçevesinde nitel ve nicel veriler aynı evreni temsil eden farklı katılımcılardan ve sıralı (NİT →nic) olarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için katılımcılar ve nicel boyutu için çalışma grubu belirleme süreçleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmaktadır.

3.2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın nitel aşaması için seçilen katılımcılar amaçlı örneklem tekniklerinden tipik durum örneklemesi ve maksimumum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacılar az sayıda durumdan çok sayıda veri elde etmek istediklerinde ve araştırma sorularıyla ilişkili zengin bilgi bulmayı öngördükleri durumlarda tercih etmektedirler (Teddlie ve Tashakkori, 2015:209). Amaçlı örneklem tekniklerinden tipik durum örneklemesi; araştırmanın ilgili boyutu kapsamında özel bir durumun temsilcisi yada örnek olacak durumları belirleyerek durumun en tipik ya da o durumu temsil edebilen durumun örneklem olarak seçilmesidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015:211). Tipik durum örneklemesinde amaç; ortalama durumları çalışılarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 2014:236). Nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma

yoluyla deneyim kazandırma işlevi, tipik durum örneklemenin kullanıldığı araştırmalarda açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:110). Bu araştırmada yeterli ve doyurucu şekilde bilgi sağlanması ve araştırılan fenomene ışık tutulması açısından benzer kültürel alt yapıya sahip akademik başarı ortalamaları normal ve sınıf öğretmeni olarak Türkiye'nin her tarafına atanabilme ihtimali açısından eşdeğer şekilde tipik özellik gösteren sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Belirlenen tipik durumlar çerçevesinde araştırmaya katılımcı olarak dahil edilecek öğrenciler ön görüşmeler yoluyla belirlenmiştir. Araştırmacılar araştırdıkları fenomene uygun temsil edilebilirlik yada karşılaştırılabilirliği elde etmek için en uygun kişileri örnekleme dahil edebilirler (Teddlie ve Tashakkori, 2015:211). Ayrıca araştırma katılımcılarının son sınıf öğrencilerinden seçilmesinin sebebi, öğretmen olmaya en yakın olan grup olduğu ve öğrenim gördükleri alana ilişkin bilgilerinin daha fazla olduğu dolayısıyla sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin yeterli ve doyurucu bilgi sağlama durumlarının görece fazla olacağı varsayımıdır. Bu noktada 2016 – 2017 eğitim yılında Amasya Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından veriler toplanmıştır. Ayrıca Amasya Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden katılımcıların seçilmesinin nedeni ise, görüşme gerçekleştirilen öğretmen adaylarının sahip oldukları kültürel özellikler açısından tipik özellikler göstermesi, söz konusu üniversitelerde araştırmacının araştırma yapmaya elverişlilik durumu, ulaşım kolaylığı ve maliyet durumları da göz önünde bulundurularak bu üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Tablo 5'de araştırma katılımcılarının öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet ve kişi sayılarına göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ve sayılarına ilişkin bilgiler

Üniversite	Erkek	Kadın	Toplam
Amasya Üniversitesi	2	2	4
Cumhuriyet Üniversitesi	1	1	2
Dicle Üniversitesi	3	5	8
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	1	3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	2	3
Toplam	**10**	**12**	**22**

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcılar 6 farklı üniversitede sınıf öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim gören 10'u erkek, 12'si kadın olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Nitel aşamada araştırma katılımcılarının diğer bir boyutunu da öğretim elemanları oluşturmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri alınan öğretim elemanları ise maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmacılar araştırmada örneklemeye ilişkin karar verirken, birden fazla örnekleme yöntemlerini aynı anda kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011:114). Maksimum çeşitlilik örnekleme biçiminde bir veya daha fazla boyutta çalışmaya alınması için durumlar (bireyler, gruplar, ortamlar vb.) geniş bir yelpazede amaçlı bir şekilde seçilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014:236). Birçok farklılığı içeren ana temaları bulup amaçlayan maksimum çeşitlilik örneklemesinde bir ortamın veya fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimlerini yakalama adına değerli görülmektedir (Patton, 2014:235). Bu noktada Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan üniversitelerinde sınıf öğretmenliği lisans programında görevli ve çeşitli unvanlardan öğretim elemanları seçilmiştir. Bu seçimin nedeni ise her bir üniversitede uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin farklı durumları ortaya çıkarmak ve çoklu bakış açısıyla durumları bütünüyle betimleyerek yansıtılmak istenmesindendir. Ayrıca araştırma katılımcılarına dahil edilecek öğretim elemanları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi de işe koşulmuştur. Ölçüt örneklemede bir konunun daha iyi bilinmesi ve açığa çıkarılması, önemli olduğu bilinen durumların derinlemesine çalışılmasına fırsat sağlamaktadır (Johnson ve Christensen, 2014:237). Bu noktada öğretim elemanları seçilirken lisans veya lisansüstü derecelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında olmasına veya farklı anabilim dalında lisans veya lisansüstü derecesi olsa da sınıf öğretmenliği alanında deneyim sahibi ve

akademik çalışmaları olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü sonuçların zenginliği ve inandırıcılığı, araştırılan fenomene ilişkin öğretim elemanlarının yeterli düzeyde bilgi ve deneyim sahibi olmasına bağlı olduğu düşünüldüğünden böyle bir ölçüt getirilmiştir. Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite, unvan, cinsiyet ve kişi sayılarına göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarının üniversite, cinsiyet, unvan ve kişi sayılarına göre dağılımları

Üniversite	Unvanı	Erkek	Kadın	Kişi Sayısı
Amasya Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi		2	2
	Ar. Gör.		1	1
Bartın Üniversitesi	Prof. Dr.		1	1
	Ar. Gör	1		1
Bayburt Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi		1	1
Cumhuriyet Üniversitesi	Doç. Dr.		1	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Ar. Gör	1		1
Dicle Üniversitesi	Doç. Dr.	1		1
	Ar. Gör.	2	1	3
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	1		1
	Doç. Dr.	1		1
	Ar. Gör.		1	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Doç. Dr.	1		1
Gümüşhane Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	1		1
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Prof. Dr.	1		1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Doç. Dr.	1		1
	Dr. Öğr. Üyesi	2		2
Pamukkale Üniversitesi	Doç. Dr.		1	1
Uşak Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	1		1
Toplam		**14**	**9**	**23**

Tablo 6'da görüldüğü üzere değişik üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programında görevli 14'ü erkek, 9'u kadın olmak üzere toplam 23 öğretim elemanından veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının araştırmaya sağladıkları verilerin zenginliği ve çeşitliliği ile derinliği ve kapsamı açısından değerlendirildiğinde sayıları yeterli görülmüştür. Nitel araştırmalarda amaç, bilgilerin genellenmesi değil, özellikle spesifik açıklamanın yapılmasıdır (Pinnegar ve Daynes, 2007:5). Bu noktada örneklem büyüklüğünün miktarından ziyade örneklemden elde edilecek verinin derinliği ve genişliği daha önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:115). Dukes (1984) fenomenolojik araştırmaların 3 – 10 kişi ile yapılmasını önerirken; Teddlie ve Tashakkori (2015) fenomenolojik bir araştırmada en fazla 30 kişi olmasının örneklem

büyüklüğü açısından yeterli olacağını dile getirmektedirler. Bu açıdan araştırmanın odağı, fenomenin yapısı ve veri niteliği ile miktarı göz önünde bulundurulduğunda katılımcı sayısının yeterli olduğu görülmüştür.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşamasında sınıf öğretmeni adaylarından veriler toplanmıştır. 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 26 üniversitede sınıf öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim gören 1366 öğrenciden veri toplanmıştır. Üniversitelerin seçilmesinde rasgele olmayan örnekleme tekniklerinden, uygun örnekleme kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar, mevcut, gönüllü veya kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen kişileri örneklemlerine dahil etmek istediklerinde uygun örnekleme kullanabilmektedirler (Johnson ve Christensen, 2014:230). Ayrıca zaman açısından ve ekonomiklik yönünden avantaj sağlaması, kolay ulaşılabilirlik ve geri dönüş oranı fazla olacağı düşüncesiyle çalışma grubunun belirlenmesinde bu örnekleme türü tercih edilmiştir. Tablo 7'de araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve kişi sayılarına göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve kişi sayılarına göre dağılımları

Bölge	Üniversite	Erkek	Kadın	Toplam
Akdeniz Bölgesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	37	62	99
	Akdeniz Üniversitesi	12	18	30
	Mustafa Kemal Üniversitesi	23	94	117
	Sütçü İmam Üniversitesi	12	38	50
Karadeniz Bölgesi	Amasya Üniversitesi	17	26	43
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	13	20	33
	Düzce Üniversitesi	10	26	36
	Bartın Üniversitesi	8	20	28
Marmara Bölgesi	Marmara Üniversitesi	20	72	92
	İstanbul Üniversitesi	8	49	57
	Uludağ Üniversitesi	10	61	71
İç Anadolu Bölgesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	37	45
	Hacettepe Üniversitesi	9	63	72
	Gazi Üniversitesi	9	64	73
	Cumhuriyet Üniversitesi	7	26	33
	Anadolu Ünivesitesi	13	29	42
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	5	19	24
Ege Bölgesi	Ege Üniversitesi	5	34	39
	Dumlupınar Üniversitesi	9	35	44
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	14	31	45
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Siirt Üniversitesi	23	35	58
	Adıyaman Üniversitesi	5	12	17
	Gaziantep Üniversitesi	18	30	48
Doğu Anadolu Bölgesi	Atatürk Üniversitesi	7	50	57
	Kars Kafkas Üniversitesi	20	19	39
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	28	46	74
	Toplam	**350**	**1016**	**1366**

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde bulunan 26 farklı üniversiteden 350'si erkek 1016'sı kadın olmak üzere toplam 1366 kişiye ulaşılmıştır. 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında Türkiye'deki bütün devlet ve vakıf üniversitelerinin sınıf öğretmenliği lisans programında yaklaşık 6500 kişi öğrenim gördüğü belirlenmiştir (ÖSYM, 2013). Araştırmalarda örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin yapılan

hesaplamalara bakıldığında %95 güven aralığı için evrenin 5000 olduğu yerde 357 kişi, 10.000 olduğu yerde 370 kişi olmasının yeterli olacağı öngörülmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015:175; Johnson ve Christensen, 2014:234). Bu noktada bu araştırma için örnekleme giren sınıf öğretmeni adaylarının sayısı göz önünde bulundurulduğunda ilgili alanyazın uzmanlarının belirlediği ölçütlerin fazlasıyla üstünde olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desenin benimsendiği bu araştırmada öncelikle nitel veriler sonrasında nicel veriler toplanmıştır. Nitel verileri toplamak için görüşme, nicel verileri toplamak için ise; ölçek (beşli likert) kullanılmıştır. Her araştırma tekniği sosyal gerçekliğe farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Bu nedenle, her araştırma tekniği tek başına kullanıldığında kendi amaçlılığı açısından araştırma sorusunun yanıtlanmasına büyük katkıda bulunmaktadır (Türnüklü, 2001:9). Karma araştırmalarda birden fazla yöntemin bir arada kullanılıyor olması Denzin (1978:301) tarafından yöntem çeşitlemesi olarak tanımlanmakta; ayrıca iki ayrı türde yöntemlerarası çeşitleme ve yöntemler içi çeşitleme olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu araştırmada yöntemlerarası çeşitleme kullanılarak birbirleriyle zıt; yani nitel yöntemlerden görüşme ve nicel yöntemlerden beşli likert yapıda ölçeğin kullanılması, araştırılan fenomenin sorgulanma sürecine katkı sağlamakta ve böylece bir yöntemin bir diğer yöntemi güçlendirmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bir veri toplama tekniğinin sınırlılığının, diğer bir veri toplama tekniğiyle giderilmesi, araştırma sürecinde elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliğinin artırılmasına da imkân sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:89).

3.3.1. Nitel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi benimsenmiştir.Sınıf öğretmenliği lisans programında kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili olguların yer alma ve sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluğu sağlama durumlarını öğrenmek amacıyla sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüş ve deneyimlerin altında yatan temel yapıyı ve gerçekliği elde etmek için görüşme, öncelikli veri toplama yöntemidir (Merriam, 2013:86). Araştırma verileri sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanları ile bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan

yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006:315). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000: 544). Öncelikle araştırmacı tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ayrı ayrı bir yarı – yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formları 2 eğitim bilimi ve 2 sınıf öğretmenliği alan uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında görüşme sorularının araştırmanın amacı kapsamında bilgi ve görüş almaya uygunluğu ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için son sınıfta öğrenim gören iki sınıf öğretmen adayı ve sınıf öğretmenliği anabilimdalında görevli bir öğretim elemanıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda yarı – yapılandırılmış formda yer alan sorulara son şekli verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Öğretmen adayları için geliştirilen yarı - yapılandırılmış sorulardan oluşan formda; öğretmen adaylarına kültürel değerler kavramının çağrıştırdıkları, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde öğretmenlik yapmaya hazırbulunuşlukları, son olarak sınıf öğretmenliği lisans programını kültürel değerlere duyarlıklarını geliştirebilme anlamındaki görüş ve yargılarını öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Öğretim elemanları için geliştirilen yarı – yapılandırılmış görüşme formunda ise; sınıf öğretmenliği lisans programı aracılığıyla sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazandırma durumuna ilişkin görüş ve önerilerini öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca sorulara verilen cevaplar bağlamında, fenomenin derinlenmesine incelenmesi için sonda sorular yöneltilerek görüşme süreci yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılara ulaşmak için gerekli kurumlardan izin alınmış ve söz konusu izin belgeleri ekte sunulmuştur. Bununla birlikte görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı net bir şekilde katılımcılara açıklandıktan sonra elde edilecek olan verilerin gizliliğinin güvence altında olacağı, görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeyi sonlandırmak istemesi durumunda sonlandırılabileceği, elde edilen verilerin kendisi istemesi durumunda geri verileceği, araştırma raporunun herhangi bir safhasında kişisel bilgilerin yer almayacağı konusunda teminatlar verildikten ve katılmcıların sözlü onayı alındıktan sonra görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen ortamlar seçilirken katılımcıların rahat ulaşım

sağlayabilecekleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamların olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeye başlarken katılımcıları tanımaya yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmelerin başlangıç kısmında katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayabilmek, duygu dünyalarına rahatlıkla girebilmek ve araştırmacı ile katılımcı arasındaki iletişimi nitelikli hale getirebilmek amacıyla 5 – 10 dakikalık bir sürede günlük yaşantılar üzerinden sohbet edilmiştir. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yönlendirilerek araştırma için gerekli veriler sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı katılımcıların bilgi ve deneyimlerindeki derin anlamları ortaya çıkarmak için ayrıntılı, duyarlı ve sorgulayıcı bir tutum benimsemiştir. Bu noktada hem etkili bir iletişim sürecinin yaşanması sağlanırken, diğer taraftan yansıtıcı ve sorgulayıcı bir tavır sergilenerek zengin veri elde etmeye çalışılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 – 50 dakika sürmüştür.

Katılımcıların onaylaması durumuna bağlı olarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ayrıca notlar tutulmuştur. Kayıt cihazı kullanmanın mümkün olmadığı durumlarda ise sadece notlar alınmıştır. Görüşme esnasında elde edilen bilgilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde katılımcıların söylediklerini anlamayı, söylenenler arasında örüntüler aramayı, bir yerde söylenenleri başka bir yerde söylenenlerle bir araya getirmeyi ve birleştirmeyi kolay kılmak adına görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması önerilmektedir (Patton, 2014:380). Bu noktada görüşmeler kayıt altına alınırken ayrıca görüşme ilerlerken tutulan notlar yeni soruların üretilmesine ve önemli alıntıların kayıttaki yerini belirlenmesine katkı sağlamıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel boyutundan sonra ikinci aşamada sınıf öğretmen adayından nicel veriler, geliştirilen bir ölçme aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek ve lisans eğitim sürecinin söz konusu hazırbulunuşluğa katkısını öğrenmek amacıyla "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (KDEHÖ)" adlı ölçme aracı geliştirilmiştir[1].

Ölçme aracının geliştirildiği çalışma grubu 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde

[1] Doktora tezinde kullanılan ölçme aracının geliştirme çalışmaları, "Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi"nin 2017 Kasım ayı sayısında Karataş ve Oral tarafından makale olarak yayımlanmıştır.

sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Zaman açısından ve ekonomiklik yönünden avantaj sağlaması, kolay ulaşılabilirlik ve geri dönüş oranı fazla olacağı düşüncesiyle örnekleme alma yoluna gidilmeden araştırmc belirlenen üniversitelerde çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin cinsiyet ve sayı bilgisi aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin cinsiyet ve sayı bilgisi

Üniversite	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**
Dicle Üniversitesi	38	20	58
Harran Üniversitesi	47	26	73
İnönü Üniversitesi	48	33	81
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	15	4	19
Toplam	**148**	**83**	**231**

Tablo 8'de görüldüğü üzere 4 farklı üniversitede sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 83'ü erkek 148'i kadın olmak üzere toplam 231 kişiden veriler toplanarak "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (KDEHÖ)" adlı bir ölçme aracının geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin ilk aşamasında ilgili alanyazın incelenerek öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk derecelerini belirleyen bir ölçme aracının olup olmadığı kontrol edilmiş ve yapılan araştırmalar sonucunda böyle bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla yeni bir ölçme aracının geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. İlgili alanyazın taramasından ve araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bilgiler ışığında maddeler yazılarak toplam 33 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında ve sayısal olarak oransal biçimde birbirlerine eşit olma kaygısı güdülmemiş, boyutu kapsayacak şekilde maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte maddeler tasarlanırken, maddelerin sade ve anlaşılır olmasına, bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olmamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca ölçekte "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", " Kesinlikle katılıyorum (5)" olmak üzere beşli likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçülen özellik kapsamında en olumlu yanıt 5 puan, en olumsuz yanıt 1 puan olacak şekilde değerlendirme yapılmıştır.

Oluşturulan 33 maddelik ölçek taslak formu, kapsam ve görünüş geçerliği ile maddelerin açıklığını ve özgüllüğünün değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusunda

bilgilendirilen Eğitim Bilimleri alanından 12 ve sınıf öğretmenliği alanından 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar maddelerin kapsam dışına bırakılması gereken hiçbir madde öngörmemişler, fakat anlaşılması güç olabilecek bazı ölçek maddelerin daha anlaşılır kılınabilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda madde düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacı Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden 8 öğrenciyle ön uygulama yapmıştır. Her bir madde üzerinde öğrencilerle birlikte tartışma yapılmış ve bu doğrultuda öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadıkları bazı maddeler yeniden revize edilmiştir. Bu işlemlerin ardından 33 maddelik ölçek deneme formuyla veri analizi yapmak için sınıf öğretmen adaylarından veri toplama işlemine geçilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .92 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da (2 ÷ = 2447,24, p = 0.000) anlamlı çıkmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %63.02'dir. Henson ve Roberts (2006) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının %52 oranında olması gerektiğini belirtmektedirler. Birden fazla faktöre yük değeri veren binişik maddelerle birlikte faktör madde yükü .30'un altında olan 11 madde analizden çıkartılmıştır. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında 2 ile sınırlandırılarak 21 maddelik haliyle AFA tekrarlanmıştır.

Tablo 9. Madde yük değerleri

Maddeler	Faktör-1	Madde-Toplam Korelasyonu	Maddeler	Faktör-2	Madde-Toplam Korelasyonu
M4	.854	.679*	M14	.522	.488*
M2	.785	.732*	M20	.720	.623*
M3	.776	.714*	M21	.619	.521*
M6	.776	.820*	M19	.590	.640*
M5	.738	.681*	M17	.645	.576*
M1	.736	.723*	M15	.378	.641*
M9	.705	.552*	M16	.629	.430*
M12	.697	.582*	M13	.654	.464*
M10	.692	.626*	M18	.660	.496*
M8	.647	.621*			
M7	.614	.518*			
M11	.573	.624*			

*p<0.01

Tablo 9'da görüldüğü gibi birinci boyut faktör yükü .85 ile .57 arasında değişen 12 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut faktör yükü .80 ile .40 arasında değişen 9 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %52.83'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %35.70'ini açıklamakta olup öğretmen adayının farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik öğrenme – öğretme süreci sağlama durumuna ilişkin kişisel olarak bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğunu ölçen maddeler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "Kişisel Hazırbulunuşluk" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ise toplam varyansın %17.13'ünü açıklamaktadır. Bu faktör öğretmen adayının farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında öğrenme - öğretme süreci yapabilecek şekilde mesleki pedagojik bilgiye sahip olma derecesini ve sınıf öğretmenliği lisans programının mesleki hazırbulunuşluklarına katkı düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda bu faktör "Mesleki Hazırbulunuşluk" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ayırıcılık gücünü belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin düzeltilmiş madde – toplam korelasyonlarının. 43-.82 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk, 2017:32) göz önünde bulundurularak madde toplam korelasyonlarının yeterli

olduğu söylenebilir. Ayrıca aşağıdaki tabloda alt ölçekler arasında korealsyon değerlerine ilişkin veriler aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 10. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon

	Kişisel Hazırbulunuşluk	**Mesleki Hazırbulunuşluk**
Kişisel Hazırbulunuşluk	1	.347**
Mesleki Hazırbulunuşluk	.347**	1

**p<0.01

Analiz sonuçlarına göre tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu görülmüştür ve sınırlandırılmış madde-boyut ilişkisi ile araştırma öncesinde oluşturulan maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu görülmüştür. Sonraki aşamada ölçeğin AFA ile bulunan faktör yapılarının maddeler ile uyumlu olup olmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda "t" değerlerinin anlamlı olması ve maddelerin faktör yük değerinin 0.30'dan yüksek olması gerekmektedir (Seçer, 2013:187). Model uyum indeks katsayılarını incelemeden önce, "t" değerlerinde ve faktör yük değerlerinde bir problem olmadığı görülmüştür. t-değerleri Tablo 3'de sunulmuştur. Buna göre, birinci düzey DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla birinci düzey DFA sonucunda elde edilen "t" değerleri, katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

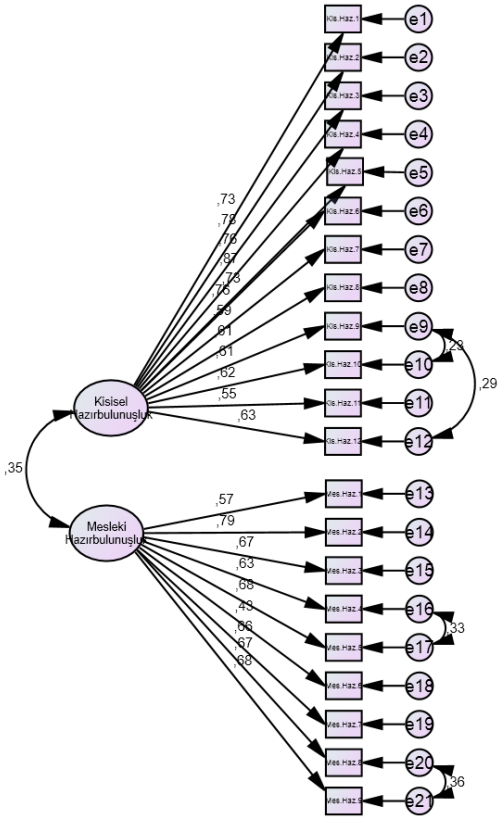
Yapılan DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış yük değerleri ve t-değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11. Birinci düzey DFA'dan elde edilen t-testi değerleri

Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
Kis.Haz.1	0.73	11.56*	Mes.Haz.13	0.57	8.75*
Kis.Haz.2	0.78	11.04*	Mes.Haz.14	0.79	13.39*
Kis.Haz.3	0.76	10.81*	Mes.Haz.15	0.67	10.79*
Kis.Haz.4	0.87	12.15*	Mes.Haz.16	0.63	10.44*
Kis.Haz.5	0.73	10.35*	Mes.Haz.17	0.68	11.14*
Kis.Haz.6	0.76	11.16*	Mes.Haz.18	0.43	7.59*
Kis.Haz.7	0.59	8.47*	Mes.Haz.19	0.66	6.33*
Kis.Haz.8	0.61	8.62*	Mes.Haz.20	0.67	8.91*
Kis.Haz.9	0.61	8.74*	Mes.Haz.21	0.68	9.58*
Kis.Haz.10	0.62	8.94*			
Kis.Haz.11	0.55	7.85*			
Kis.Haz.12	0.63	8.98*			

*p<.05

Tablo 11'deki bulgulara göre ölçekte yer alan maddelere ilişkin t değerlerinin 6.33 ile 13.39 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996; aktaran Seçer, 2013:187). Ayrıca "Kişisel Hazırbulunuşluk" alt boyutundaki maddelerin yük değerlerinin .55 – .87; "Mesleki Hazırbulunuşluk" alt boyutunun ise .43 – .79 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca birinci düzey DFA'dan elde edilen iki boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 1'de görülmektedir.

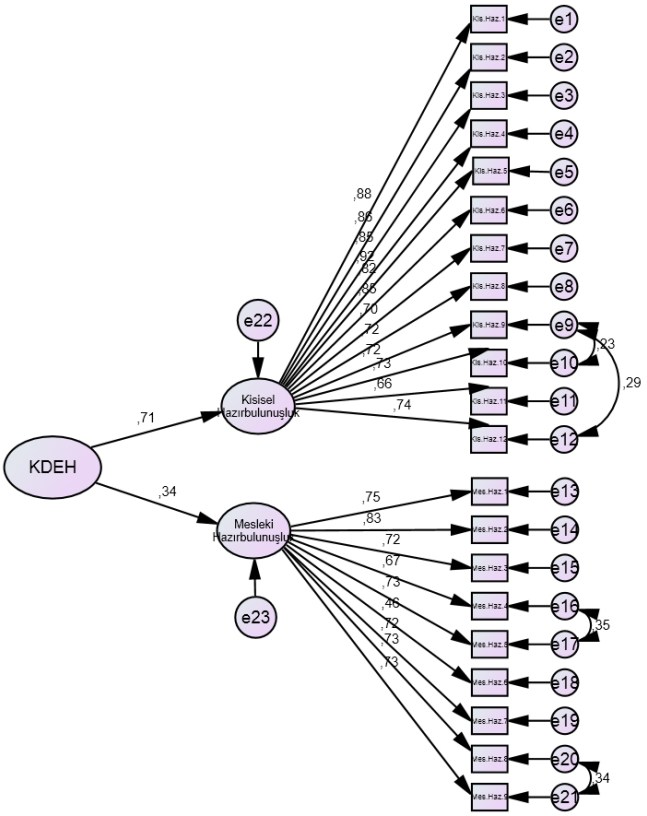


Şekil 1. Birinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

Alan yazında DFA ile hesaplanan (χ2/sd) oranının 3'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak görülebilmektedir. Model verilerinin iyi uyumu için İyilik Uyum İndeksi (GFI) ve Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değerlerinin. 90'dan yüksek çıkması, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerlerinin ise .05'den küçük olması, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .95 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) değerinin .90'dan yüksek olması beklenir (Jöreskog ve Sörbom,1996; Schermelleh-Engel ve Moosburger, 2003; aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013:39). Birinci düzey DFA model uyum indeks katsayıları ise şu şekildedir: χ^2=401,44; sd=184; χ2/sd = 2,18; p=0.00; AGFI=.85, GFI= .90, NNFI=.96 CFI=.97, ve RMSEA=.072 olarak elde edilmiştir. Yapılan birinci düzey DFA'da modifikasyon önerileri doğrultusunda "Kişisel Hazırbulunuşluk" alt boyutunda 9. ve 10. ile 9. ve 12. maddeler ile "Mesleki Hazırbulunuşluk" alt boyutunda bulunan 16. ve 17. ile 20. ve 21. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar yapılırken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiş ve uyum indeks katsayılarının anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Elde edilen uyum indeks

katsayıları iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğundan, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla kurulan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Yapılan birinci düzey DFA'nın ardından bu iki boyutlu yapının, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Çünkü ölçeğim alt boyutları ile tek bir genel yapıyı oluşturması ve toplam puan vermesi de beklenmektedir. İkinci düzey DFA'dan elde edilen iki boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. İkinci düzey DFA aşamalı faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

İkinci düzey DFA'dan elde edilen iki boyutlu modele ilişkin uyum indeks değerleri χ^2=466,20; sd=185; χ2/sd = 2,52; p=0.00; AGFI=.85, GFI= .90, NNFI=.96, CFI=.97 ve RMSEA=.073 olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum indeks katsayıları sonucunda ölçme modelinin iyi uyum gösteren bir model olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, "Kişisel Hazırbulunuşluk" ve "Mesleki Hazırbulunuşluk" alt boyutları "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk" olarak adlandırılan yapının bileşenlerin olduğu ve tek bir genel yapıyı oluşturduğu analiz sonucunda doğrulanmıştır.

Ölçeğin 21 maddesinin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. "Kişisel Hazırbulunuşluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .92, "Mesleki Hazırbulunuşluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87, Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally,1978). Ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğuna ilişkin elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu düşünülmüş, diğer güvenirlik yöntemlerine başvurmaya gerek duyulmamıştır. 21 maddelik ölçme aracı Ek-3'te sunulmuştur.

Veri toplama aracı Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına uygulamadan önce Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimi Etik Kurulu'na etik kurul izinlerinin alınması amacıyla başvuru yapılmıştır. İlgili etik kuruldan onay alındıktan sonra ölçeğin uygulanmak istendiği üniversitelerden izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra veri toplama sürecinin genelinde araştırmacının kendisi bizzat rol almıştır. Diğer taraftan üniversitelere ulaşmada yaşanan güçlükler, planlananın dışında gerçekleşen akademik takvimdeki değişiklikler ve maliyet durumları göz önünde bulundurulduğunda, uygulama yapılmak istenen üniversitedeki sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki öğretim elemanlarından ölçeklerin uygulanması noktasında destek alınmıştır. Destek sağlamayı kabul eden öğretim elemanlarına araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin bilgi verilmiş ve bu bilgiler doğrultusunda ölçeği uygulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Çünkü öğrencilerin araştırmaya katılımlarının gönüllü olması, ölçek maddelerine içten ve samimi verecekleri ve bu durumun da elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliğini olumlu etkileyeceği düşüncesidir. Ölçeğin yanıtlanması 10 – 15 dakika sürmüştür. 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılının ikinci döneminin başında veri toplanmaya başlanmış ve bu süreç yaklaşık 6 ay sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle toplanan nitel veriler sonrasında nicel veriler analiz edilmiştir. Karma araştırmalarda nicel ve nitel analizler eş zamanlı yapılmayabilir. Araştırma dizilerinin birbiri ile bağlantılı olup birbirinden etkilendiği durumlarda nicel ve nitel analizler belli sıraya göre yapılır (Onwuegbuzie, Slate, Leech ve Collins 2007:6). Hangi verilerin önce analiz edileceğinin kararı rastgele alınmaz; aksine hangi veri analizinin önce geleceği önem taşımakta olup analiz sırası araştırmanın amacı doğrultusunda kararlaştırılır

(Teddlie ve Tashakkori, 2015:314). Bu noktada nicel veri seti, nitel veri setinden elde edilen bulgulara bağlı olduğundan ve bu bulgular üzerine inşa edileceğinden öncelikle nitel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analiz süreci; ham bilginin hacminin azaltılmasını, gerekli bilginin gereksiz bilgiden ayırt edilmesini, önemli örüntülerin tanımlanmasını, verilerin özünün iletilmesini ve verilere çerçeve oluşturmasını içeren bir süreçtir (Patton,2014:432). Nitel verilerin analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde; içerik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali ele alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014:453). Yıldırım ve Şimşek (2011:228) nitel verilerin analizi sürecini dört aşamada tanımlamaktadırlar: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak aşamalandırmaktadırlar. Bu araştırmada bu aşamalar dikkate alınarak öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen nitel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca nitel verilerin analizi sürecinde herhangi bir nitel veri analiz bilgisayar programından yararlanılmamıştır. Verilerin içerik analizleri yapılırken tümevarımsal yaklaşım benimsenmiştir. Nitel veri analizi doğası gereği ağırlıklı olarak tümevarımsaldır (Teddlie ve Tashakkori, 2015:297). Tümevarımsal analizle örüntüler, temalar veya kategoriler oluşturulduktan sonra, nitel analizin son aşaması olan doğrulama aşamasında kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların incelenmesi dâhil olmak üzere, tümevarımsal içerik analizinin gerçekliğinin ve uygunluğunun test edilmesi ve onaylanması konusunda tümdengelimsel yaklaşım benimsenebilir (Patton, 2014:454).

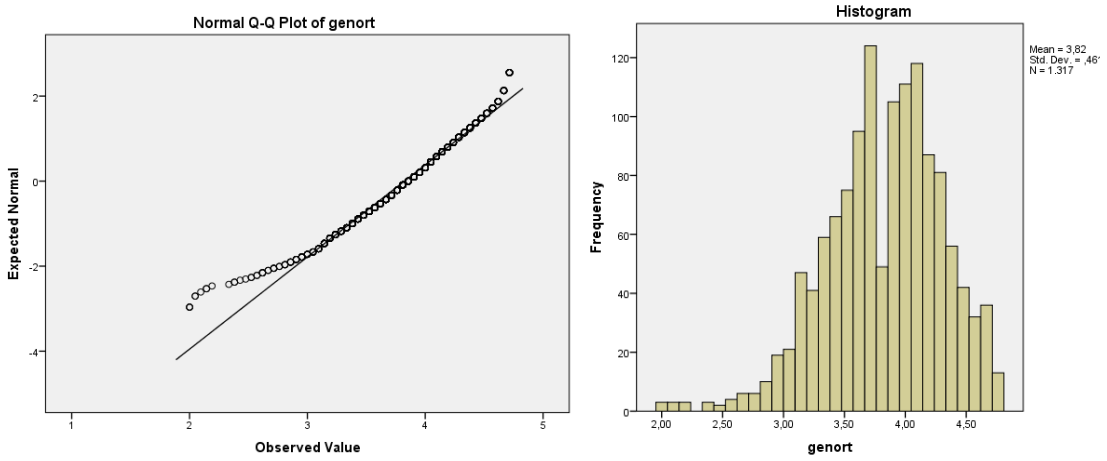
Nitel verilerin analizine öncelikle ses kayıt cihazına alınan görüşmelerin dökümü yapılarak başlanmıştır. Bilgisayar yardımıyla gerçekleştirilen dökümlerde, her bir görüşmeci için ayrı bir dosya açılmıştır. Verilerin dökümü ve düzenlenmesinden sonraki süreçte kodlama ve temalandırmaya hazırlık olması açısından bir bütün olarak veriler birkaç kez okunmuş, ayrıntılarda anlamsal örüntüler aranmıştır. Veriler okunurken belgelerin kenarına verilerin analizine ışık tutacak nitelikte anahtar kelimeler ve kısa ifadeler içerici hatırlatıcı notlar tutulmuştur. Miles ve Huberman (2016) nitel veri analiz sürecinde verilere ilişkin kenar notları yazma, alan notlarının özetlerini çıkarma ve temalar arasındaki ilişkileri not alma gibi stratejiler önermektedir. Bir sonraki aşamada veriyi tanımlama, sınıflandırma ve

yorumlamak için kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde metin verileri içerisindeki önemli bilgileri küçük bilgi kategorileri içine toplanmıştır. Richards (2005) bu kodlamanın anlamın yorumlanması ve yansımasından gelen kodlama olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan kodlama sürecinde verilerde ayıklama yapılmıştır. Creswell (2015) Wolcott'tan aktardığına göre; nitel bir çalışmada bütün bilgilerin kullanılabilir olmadığını ve bazılarını göz ardı edilebileceğini ifade etmektedir. Sonraki aşamada elde edilen kodlar, araştırmanın alt amaçları ışığında ve görüşme sürecinde yönlendirilen sorular çerçevesinde temalara indirgenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel veri analiz sürecinde temalandırma işlemi yapılırken araştırmanın alt amaçlarının araştırmacının pusulası olduğunu, analizin ilerleyen aşamalarında temalar ve alt temaların belirlenmesinde araştırmanın alt problemlerinin araştırmacıya yol gösterici olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada birbirine yakın kodlar ve aynı anlamsal örüntüyü işaret eden kavramlar belirli temalara dönüştürülmüştür. Temalar; birçok özgün örneği (veya daha önce belirlediğiniz kodları ya da veri birimini) "kapsayan" ve birbiriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir (Merriam, 2013:173). Temalar isimlendirilirken araştırmanın amacına ve teorik çerçevesiyle uyumlu olmasına, ayrıca temaların verilere mümkün oldukça duyarlı ve kapsamlı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca temalandırma sürecinde üç eğitim bilimleri ve üç sınıf öğretmenliği anabilimdalı uzman görüşüne başvurularak temaların isimlendirilmesinde görüşleri alınmıştır. Temalandırma işlemi bitirildikten sonra kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların incelenmesi dahil olmak üzere tümevarımsal içerik analizinin gerçekliğinin ve uygunluğunun test edilmesi ve onaylanması konusunda tümdengelimsel yaklaşımla veri setinden rastgele seçilen birkaç veri gruplarıyla temaların uyumu ve işlevselliği kontrol edilmiştir. Bu kontrol işleminden sonra verilerden elde edilen temaların görselleri oluşturulmuştur. Son olarak söz konusu bulgular açıklanırken katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Bu noktada katılımcı öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına kodlar verilmiştir. Sınıf öğretmen adayları Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.3 olarak, öğretim elemanları Ö.E.1, Ö.E.2, Ö.E.3 olarak kodlanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda "cinsiyet", "ikinci dile sahip olma" ve "değişim programlarına katılım durumu" bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bilgiler çerçevesinde ve ilgili alanyazın bağlamında söz konusu bağımsız değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime

hazırbulunuşluklarını doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyebileceği öngörüsüdür. Bu bağlamda nicel verilerin analizine geçilmeden önce parametrik ya da parametrik olmayan testlerin seçiminde bağımsız değişkenler için normal dağılım şartının sağlanma durumu incelenmiştir. Pallant'a (2007:63) göre büyük örneklemler ile (200'den büyük) yapılan çalışmalarda normallik dağılımını gösteren P-P grafiği gibi grafiklere bakılmasının daha önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan öncelikle normallik varsayımları açısından 1366 sınıf öğretmen adayından veri toplanmış olması normallik varsayımını karşılayan önemli bir ölçüttür. Diğer taraftan normallik şartının incelenmesinde puanların normal Q-Q grafiği ve normal dağılım grafiği incelenmiştir. Şekil 3'de söz konusu grafikler sunulmuştur.



Şekil 3. Normal Q-Q ve normal dağılım grafiği

Normallik varsayımlarının karşılanması noktasında Şekil 3'de görülen grafiklere göre dağılımın normal olduğu görülmüş, bu noktadan hareketle bağımsız değişkenleri parametrik testler yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda beşli likert ölçeği ile sınıf öğretmen adaylarından elde edilen veriler bilgisayar destekli istatistiki analiz programıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin betimlenmesinde ve araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle genellemelerin yapılmasında istatistikten yararlanılmaktadır (Shavelson, 2016:8). Bu kapsamda araştırma için toplanan ham verilerin yorumlanabilir bir biçime dönüştürülmesi amacıyla betimleyici istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. KDEHÖ ile elde edilen ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Kesinlikle

Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasındakilerin "Katılmıyorum", 2.61-3.40 arasındakilerin "Kararsızım", 3.41-4.20 arasındakilerin "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasındakilerin ise "Tamamen Katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması; 1.00-1.80 arasında ise hazırbulunuşluk düzeyleri çok düşük, 1.81-2.60 arasında ise hazırbulunuşluk düzeyleri düşük, 2.61- 3.40 arasında ise hazırbulunuşluk düzeyleri orta düzeyde, 3.41-4.20 arasında ise hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek ve 4.21-5.00 arasında ise hazırbulunuşluk düzeyleri çok yüksek yorumları yapılmıştır. Örnekleme grubundan elde edilen verilere dayalı olarak betimsel istatistik tekniklerinden "ortalama ve standart sapma", çıkarımsal istatistiklerden "bağımsız örneklemler için t-testi" yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Karma araştırma desenlerinden keşfedici desenin benimsendiği bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik için alınan önlemler öncelikle "keşfedici sıralı desen" araştırma basamaklarına uygun şekilde araştırma yürütülmüştür. Bu kapsamda verilerin toplandığı bireyler seçilirken; sıralı olarak öncelikle nitel veriler toplanmış, sonrasında nitel verilerden elde edilen bulguları takip etmek, sonuçları geniş bir örneklemde sınayabilmek ve genelleme yapabilmek için farklı bireylerden nicel veriler elde edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca desen gereği; nitel verileri toplamak için küçük örneklem, nicel verileri toplamak için büyük örneklem kullanılmıştır. Nicel verileri elde etmek amacıyla ölçme aracı geliştirirken nitel verilerden faydalanılmış; pilot uygulama işlemleri başta olmak üzere bütün süreçte ölçek geliştirme basamaklarına titizlikle uyulmuştur. Son olarak bulguları yorumlarken, veri toplama sırasına bağlı olarak önce nitel, sonra nicel veriler yorumlanmış, tartışma kısmında nitel ve nicel veriler bir araya getirilerek sentezlenmiştir. Nitel ve nicel boyutlarda araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için alınan önlemler aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

3.5.1. Nitel Boyutta Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda "geçerlik" terimi nicel araştırma geleneğiyle ilişkilendirilerek kullanılmakta ve nitel araştırmacılar geleneksel nicel özelliklerinden olan geçerlik ve güvenirliğin nitel araştırmalar için uygun olmadığını belirtmişlerdir (Johnson ve Christensen, 2014:264). Bu noktada Guba ve Lincoln (1982:46) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine inandırıcılık, güvenirlik ve tutarlık, aktarılabilirlik

kavramlarının olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Nitel bir araştırmanın inanılırlığını, aktarılabilirliğini ve tutarlılığını artırmak için kullanılan pek çok strateji vardır (Creswell, 2014; Merriam,2015; Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada bu stratejilerden öncelikle katılımcıların kültür ve dünya görüşleri ile ilgili derinlemesine anlayış geliştirmek amacıyla uzun süreli etkileşim sağlanarak veri toplamaya yeteri kadar zaman ayrılmıştır. Bu anlamda fenomenin anlaşılması ve derinlemesine incelenmesi açısından önemli bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli sayıda katılımcıdan veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sürecinde bulguların tekrarlanma durumu ortaya çıkana, verilere bağlı ortaya çıkan bulguların doyum noktasına ulaşana ve artık yeni bir bilgi elde etme durumu kalmayıncaya kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Araştırmanın kuramsal geçerliği için görüşmelerden elde edilen temaların ve araştırma sonucunda ulaşılan bulguların birbirleriyle olan ilişkisinin anlamlılığı ve bütünlüğü için ilgili alanyazında geçen kuramsal bilgilerle tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ile ilgili alanyazında gerçekleştirilen araştırma bulguları karşılaştırılarak uyuşan ve uyuşmayan taraflar olduğu gibi raporlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak amacıyla, araştırma deseninden toplanan verilere, ulaşılan tema ile bulgu ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlerin incelenmesi ve eleştirel bir gözle değerlendirilmesi için akran incelemesi veya sorgulaması yoluna başvurulmuştur. Akran incelmesinde araştırmacının yorum ve sonuçlarının diğer kişilerle tartışması durumudur. Bu noktada yorumların ve sonuçların kanıtlanabilirliğinin artırılması için farklı bakış açılarından değerlendirilmesi için akran değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın inanırlılığını artırmak amacıyla yapılan bir diğer uygulama veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması durumudur. Çoklu veri kaynaklarının kullanılarak farklı üniversitelerde görevli öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla görüşmelerin yapılması da araştırmanın inanırlılığını artırmak için yapılan başka bir işlemdir. Bununla birlikte araştırmanın sonucuna ilişkin yapılan çıkarım ve yorumların öznel varsayımlardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaların önüne geçebilmek için verilerin sağlandığı görüşme yapılan kişilerin bazılarına ulaşmak suretiyle elde edilen tema ve bulgular üzerine *katılımcı teyidi* alınmıştır. Bulguların sunumu ve yorumu yapılırken *zengin ve yoğun betimleme* yapılmış, okuyucuların kendi durumları ile araştırılan kişi, ortam ve fenomenin birbirleriyle ne derecede örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının *aktarılabilirlik* derecesini artırmak amacıyla çalışmayı belirli bir bağlama oturtmak için

gerekli detaylı bir tanımlama yapılmıştır. Ayrıca aktarılabilirlik için sınıf öğretmeni adayı ve öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak belirli temalar çerçevesinde ham veriler okuyucularla paylaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan yöntem, teknik, dokümanlar, araştırmaya katılım sağlayan kişileri özellikleri ve nasıl seçildikleri, veri toplama süreci gibi durumlara ilişkin detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma sürecinin sınırlıkları da ortaya konularak okuyucuların araştırma bulgu ve sonuçlarını hangi bağlamda anlaması ve değerlendirmesi gerektiğine ilişkin çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma örneklemlerinin seçiminde maksimum çeşitlilik ve tipik örneklem yöntemlerinin seçilmesi; araştırmanın bulgularının paydaşlar tarafından değişik alanlarda uygulayabilmesine ve aktarabilmesine olanak sağlayacak farklı bir etken olduğu düşünülmektedir.

Nitel araştırma doğasına uygun olarak araştırma katılımcılar belirlenirken yansız bir şekilde belirlenmeye çalışılmış, böylelikle araştırmacıdan kaynaklanabilecek yanlılık durumu engellenmiştir. Diğer taraftan araştırmanın etik boyutunda katılımcılara görüşme başlamadan önce çalışmanın amacı ve veri toplama süreci, katılımcıların gizliliğinin korunması, çalışmaya katılımla ilgili bilinen riskler ve kazanımlar, katılımcıların görüşmenin herhangi bir sürecinde veya sonradan araştırmadan çekilme hakkı, görüşmenin ses kaydı cihazına kaydedilerek elde edilen verilerin titizlikle saklanması vb. durumlar hakkında bilgiler verilmiş ve güvence sağlanmıştır.

3.5.2. Nicel Boyutta Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

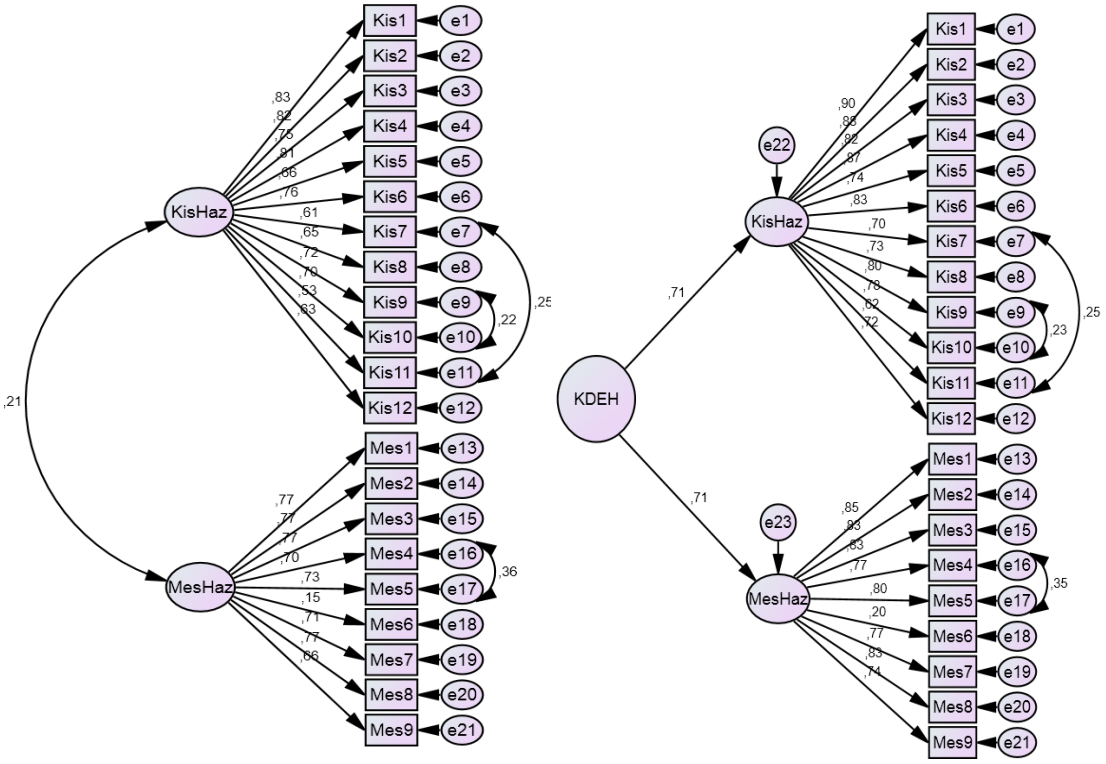
Bu araştırmanın nicel boyutunda geçerlik çalışması için KDEH ölçeğinin geliştirilirken yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında AFA ve DFA sonucunda iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Söz konusu bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin KDEH ölçeğinin orijinal yapısının doğrulanıp doğrulanmama durumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili yapı geçerliliği analizlerinden birisidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:276). Bu çalışmada DFA için hazırlanan modelde ölçeğin geliştirilmiş olduğu iki faktörlü yapısal model göz önünde bulundurularak kurulmuştur. Gerçekleştirilen birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda ölçeğin orijinal yapısı doğrulanarak elde edilen uyum indeks katsayılarının ilgili alanyazında belirtilen (Jöreskog ve Sörbom,1996; Schermelleh-Engel ve Moosburger, 2003; Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Meyers,

Gamst ve Guarino, 2006; Byrne, 2010; aktaran İlhan ve Çetin, 2014:31) aralıklarda olduğu gözlenmiştir. Ayrıca maddeler arası modifikasyon önerileri de dikkate alınmıştır. Söz konusu modifikasyonlar gerçekleştirilirken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiş ve uyum indeks katsayılarının anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Aşağıda Tablo 12'de elde edilen uyum indeks katsayıları sunulmaktadır

Tablo 12. Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeks katsayılarının model uyum ölçütleriyle karşılaştırılması

Uyum İndeksleri	Model Uyum Ölçütleri	Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
AGFI	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.89	.88
GFI	.90 ≤ GFI ≤ 95	.91	.90
CFI	.90 ≤ CFI ≤ .95	.93	.93
NFI	.90 ≤ NFI ≤ .95	.93	.93
NNFI(TLI)	90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95	.92	.91
RFI	.90 ≤ RFI ≤ .95	.91	.90
IFI	.90 ≤ IFI ≤ .95	.91	.90
RMSEA	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.06	.06
SRMR	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.07	.07
PNFI	.50 ≤ PNFI ≤ .95	.84	.83
PGFI	.50 ≤ PNFI ≤ .95	.82	.81

Tablo 12'de görüldüğü üzere birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarından elde edilen uyum indeks katsayılarının veri-model uyum ölçütleri çerçevesinde belirtilen aralıklarda olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu birinci ve ikinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler aşağıda Şekil 4'de gösterilmektedir.



Şekil 4. Birinci ve ikinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

Özetle, gerçekleştirilen DFA'lar sonucunda elde edilen uyum indeks katsayıları iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğundan, ölçek maddelerinin daha önce yapıyla kurulan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğe dayalı olarak hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. "Kişisel Hazırbulunuşluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87, "Mesleki Hazırbulunuşluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .86; ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğuna ilişkin elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu düşünülmüş, diğer güvenirlik yöntemlerine başvurmaya gerek duyulmamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel düzeyde çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler sunulmuştur

4.1. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmen Adayları ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular 3 tema altında toplanmıştır.

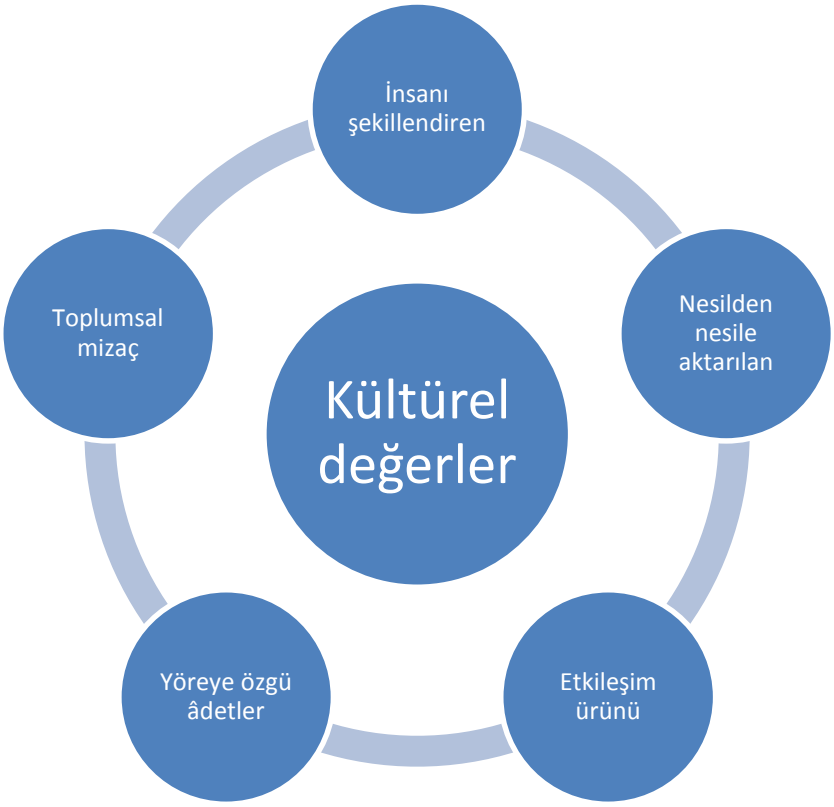
Kültürel değerler kavramının çağrıştırdıkları

Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ilk olarak kültürel değerler kavramının zihin dünyalarında çağrıştırdığı anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu soru kapsamında elde edilen verilere bakıldığında öğretmen adayları kültürel değerler kavramını toplumun inancına bağlı gelişen birikimler, sosyal hayatı şekillendiren öğeler, ailevi ve toplumsal kabuller, coğrafi koşulların etkisiyle şekillenen insana ait değerler, yörelere göre değişiklik gösteren kültürel miras nesneleri, farklı geleneklerin, inançların ve etnik grupların etkileşimleriyle harmanlaşan ürünler, geçmişten bugüne getirilen maddi ve manevi her şey olarak tanımlamaktadırlar. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> *Ö.A.1: Yetiştiğimiz toplumda örf ve adetlerimiz ailemizden bize aktarılan daha doğrusu ailemize de aktarılmış sürekli aktarıla gelen çoğu zaman da kabul ettiğimiz üzerine araştırmadığımız yaşamımız boyunca da uyguladığımız etkileşim içinde olduğunuz toplumsal değerlerimiz…*
> *Ö.A.4: Kültürel değerler deyince ilk düşünüş olarak ilk bakışta konuşma şekli yemek kültürü giyim tarzı ve benzeri şeyler aklıma geliyor. Ama benim için kültürel çeşitlilik dediğimizde bunlara ek olarak bir insan bir topluma ait olarak mizaç, konuşma şekli, düşünüş, tavır duruş bu ve benzeri şeyler aklıma geliyor. Bir insanı insan yapan bütün değerleri aynı birleşkede topladığımız ve toplumun da benimsediği bütün maddi kültür dediğimiz öğeleri de kattığımız zaman bir toplumun kültürü ve kültürel çeşitlilik oluştur.*
> *Ö.A.5: Bir toplumun kültürel değerleri ince o topluma ait örfler değerler ailede başlayıp okul sürecine devam eden yaşantı sonucuyla da elde ettiğimiz ve bunu yaşadığımız yaşantı sonucunda da davranışa döktüğümüz değerler. İşte ailede başlayan öğrendiğimiz Anne babamızdan çevremizde işte bayramda bayramlaşmalar olsun, anne babaya saygı olsun büyüklere saygı, el öpme, komşuluk hakları hep bunlar kültürel değerlerimiz. Folklorumuz, hepsi kültürel değerleri içerisine giriyor hepsi geniş…*
> *Ö.A. 17: Kültürel değerler deyince kültüründe tanımındanmaddi ve manevi değerler bütünü tanımlıyoruz genellikle… Benim de aklıma gelen ilk olarak bir yöreye ait gerek il ilçe Olsun farketmez o yörenin kendine has özelliklerini*

barındırıyor, gerek maddi ve gerek manevi. Yiyecekten tutun taki kıyafetine kadar içecekten tutun ki konuşma diline kadar… yani Bütün bunların hepsi ayrı ayrı değil bir bütün olarak baktığımız zaman kültürü meydana getiriyor… Mesela bir yerde yediğimiz yemekler farklıdır başka bir yere gittiğinizde o yöreye orada farklı olabilir… yani kültür deyince aklıma o yörenin has o yöreyi kendini tanıtan özellikleriyle o yöreyi özellikleriyle yöre yapan değerler bütünü olarak geliyor aklıma…

Öğretmen adayları kültürel değerler kavramının insan için önemine ilişkin dile getirdikleri görüşlerle birlikte kültürün maddi ve manevi öğeleriyle birlikte insanı şekillendiren önemli bir güç olarak kabul etmektedirler. Bu tema altında elde edilen alt temalara ilişkin görsel aşağıda sunulmuştur:



Şekil 5. Kültürel değerler kavramının öğretmen adaylarında çağrıştırdığı kavramlar

Şekil 5'de görüldüğü üzere öğretmen adayları kültürel değerleri; tarihi bir niteliğe sahip etkileşim ürünü olarak meydana gelen yöreye özgü maddi ve manevi değerler olmasına dikkat çekmekte dolayısıyla insanı ve toplumu şekillendiren önemli bir etken olarak görmektedirler.

Öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmen adaylarına sınıf öğretmeni oldukları takdirde kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta öğretmenlik yapmaya hazır olma durumlarını öğrenmeye ilişkin soru sorulmuştur. Elde edilen verilerden hareketle sınıf öğretmeni adayları lisans eğitim sürecinde Türkiye coğrafyası sınırları içerisinde yaşayan farklı kültürel, inanç, mezhep ve değerlere ilişkin kendilerinde kültürel farkındalık oluşturulmadığı, yeterli mesleki formasyon bilgisi verilmediği için hazır olmadıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda nasıl öğretim yapacağını bilememe kaygısından dolayı, kimi sınıf öğretmeni adaylarında kültürel çeşitliliğin yoğun yaşandığı yerlere atanma korkusunun oluştuğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

> *Ö.A.17: Ben şu an hazır hissetmiyorum yani donanımlı olduğumu düşünüyorum… Yani atansam bile bu benim için ilk olacağı için gittiğim zaman dediğim gibi ilk yılın vermiş olduğu bir heyecanı bir tarafa… ne yaparım bu durumda onu da bilmiyorum.*
> *Ö.A. 21: Gideceğim yerin zaten kültürel değerlerini biliyorsam, orada nasıl davranmam gerektiğini de gayet iyi bilirim. Çok basit bir örnek vereyim. Karşı komşuya gidiyorsunuz ve evinizde davranışlarını karşı komşuda farklı şekilde uyguluyorsunuz… Çünkü o komşunun kendi içinde kendi evinde uyduğu kurallar var. Kendi kişiliğinden vazgeçmek ya da kendi bildiklerini ya da kendi değerinden vazgeçmek anlamında değildir. Orada var olan bazı şeylerin farkını biliyorsunuz. ve ona göre hareket ediyorsunuz. Ben sınıfa gireceğim öğrencilerin kültürel değeri dilini dinini ırkını her şeyini biliyorsam haliyle ona uygun cümleler kurmam gerekiyor… Örnek veriyorum Mardin'de Süryaniler yoğunlukta olduğu bir yer de ben sınıfa girdiğimde Ya Allah bismillah dediğim de öğrenci muhakkak onu yadırgayacaktır. Öğretim stratejilerinde Biz Bunu söylüyoruz yakın alandan uzak alana işte…biz onların kültürlerini bilmiyorsam işte Ya Allah Bismillah diye başladığımda öğrenci afallayıp bakacaktır. Tepki verecektir… farkındalığın farkına varmak dediğim gibi olay orada bitiriyor zaten…*
> *Ö.A.23: Farklı kültürler ya da bazı kültürlere yapamayacak gibi düşünüyorum. Çünkü hiçbir bilgi sahibi değilim mesela bir Süryani köyüne gidersem büyük ihtimal afallarım. Çünkü dili bilmiyorum genel olarak Arapça karışık oluyor inanış olarak farklı. Birbirimize bağlayan değerler çok, doğru aynı toprak parçasındayız ama bu tür insanlara karşı nasıl eğitim yapacağımızı bilemiyorum.*
> *Ö.A.6: Hazır değilim. Farklı kültürden olanları anlarım. Kabul ederim. Veliyi anlarım. Ama bir Kürt velisi geldiğinde ben kendimi ona nasıl ifade ederim. Onu bilmiyorum. Farklı dilden konuşan insanlar var. … onların farklılığını onlara hissettirmem. Kendi aralarında başkalarını dışlamasını kesinlikle şey yapmam.*

Ayrıca anadili Türkçe olan sınıf öğretmen adayları Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde anadili Türkçe olmayan insanların yoğun yaşandığı yerlerde görev yapmaları durumunda anadil ile ilgili sorun yaşayacaklarını düşünmekte ve bu durumunda hazırbulunuşluklarını düşürdüklerini ifade etmektedirler. Diğer taraftan anadili Kürtçe, Zazaca ve Arapça olan öğretmen adayları kendi anadillerinin konuşulduğu yörede görev yapmaları durumunda herhangi bir sıkıntı yaşayacaklarını düşünmemekte ve uyum sorunu yaşamayacaklarını dile getirmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

> *Ö.A.18: Ben o taraflardan (doğudan) geldiğim için O konuda sıkıntı çekmem. Ama eğitim açısından belki sıkıntı yaşanabilir. Kültür açısından pek sıkıntı yaşayacağımı zannetmiyorum. Doğuda da yaşadım, batıda da yaşadım. Bu açıdan Kendimi Şanslı Hissediyorum Orta noktayı bulabilirim diye düşünüyorum.*
> *Ö.A.7: Hazır hissediyorum kendimi. Çünkü, hani biz o eksikliği hissettik. Ben o eksikliği elimden geldiği kadar öğrenciye hissettirmemeye çalışırım. Dil konusunda Kürtçe biliyorum en azından. ... ama mesela bir Zazaca konuşan biri olduğunda sıkıntı yaşarım. Onun kültürel değerlerine saygı duyarım. Bunun eksikliğini hissettirmemeye çalışırım.*
> *Ö.A.8: Mesela Batmanlıyım. Batmanın kültürünü bilirim. Batman'da bir yere atandığımda kendimi daha rahat hissederim. Çocuklarla daha rahat iletişim kurabilirim. Diyelim Alevi kültürününün yaygın olduğu bir yere atandım. BU kültürle alakalı hiç bişey bilmiyorum. Onları için zedeleyici bir ifade kullanabilirim. Çünkü hiçbir eğitim almamışım, hassasiyetlerini bilmiyorum. Mesela Yozgat'a atandım. Oranın kültürünü bilmeden içselleştirmeden ben onlara nasıl bilgi ve değer kazandırabilirim.*
> *Ö.A.9: Kendi kültürümden olan insanlar doğuda olduğu için bu bölgede öğretmenlik yapmakta zorluk yaşamayacağımı düşünüyorum. Ama Batı'ya gitsem zorluk yaşayacağım. Mesela şu anda kendimi Türkçe kendimi fazla iyi ifade edemiyorum. Oraya gidince sadece Türkçe konuşacağım. Zorluk çekeceğim.*

Kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır olduklarını dile getiren öğretmen adayları ise; farklı kültürel değerlere ilişkin kişisel yaşantılara bağlı olarak informal biçimde edindikleri bilgiler bağlamı ve benimsedikleri dünya görüşü çerçevesine dayanarak hazır oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

> *Ö.A.10 : Hazır hissediyorum. Çünkü ben sadece Dicle'de değil, ondan önce beş yaşına kadar Niğde'de, birinci ve ikinci sınıfta Malatya'da, üçüncü sınıftan lise ikiye kadar Gaziantep'te okudum. Üniversite üçüncü sınıfa kadar Diyarbakır'dayım… Bu şehirlerde kaldım. Türkiye'nin birçok yerini gezdim geziyorum. Halk kültürü üzerine araştırmalarım var. Bu açıdan kendimi yeterli hissediyorum.*

Ö.A.11: Bilgi birikimim eksik ama yinede kendimi hazır hissediyorum. Daha doğrusu Duyuşsal olarak kendimi hazır hissediyorum, ama bilişsel olarak değil… Hocalarımızda öğretmen olduğumuzda yapayarak ve yaşayarak öğreneceğimizi söylüyorlar, süreç işi… Bu süreçte bilgi yönünden bişeyler verilseydi kendimi daha hazır hissederdim.
Ö.A.25: Kültürel farklılıklar dinsel farklılıklarla iligili yapılmış çalışmalara yönelik olarak okumalar yapıyorum. Alevilik diyoruz. Aleviliğin kritik yapısını inceledim. Ne bileyim Lazlık üzerine yazılmış kitaplar… Lazlık nedir? Gerçekten Rum kırmalığı mı.. Ermenilik diyoruz Ermeniler gerçekten burada var mıydı, sonradan mı göç ettirildi… En azından bunları bilmek adına kendimi hazır hissediyorum ama o üniversite ile hiçbir alakası yok.
Ö.A.4: Net anlamda hazır olduğumu söyleyemem…Ama yaşadığım toplumda tanıdığım insan çeşitliliğine bakarak tavır ve algı anlamında farklı yörelere o anlamda kültürel çeşitliliklere kendimi o insanların vicdanına değebilecek bir yapı ve mizaca sahip olduğunu düşündüğüm için bir noktada hazır hissederim. Yoksa çok net anlamda kendimi hazır hissettiğiniz söyleyemem.

Öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel verilmiştir:



Şekil 6. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarına ilişkin alt temalar

Şekil 6'da görüldüğü üzere genel anlamda görüşleri alınan sınıf öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde görev alma noktasındaki hazırbulunuşluklarının düşük olduğu görülmektedir. Kişisel yaşantılar yoluyla veya informal olarak öğretmen adaylarında oluşan belli düzeyde bir kültürel farkındalığın öğretmenlik mesleğinin icrasına katkı sağlayacağı öngörseler de bu durumun çok da yeterli olacağı düşünülmemektedir.

Lisans programının değerlendirilmesi

Sınıf öğretmeni adaylarından kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik bilgi, beceri, farkındalık ve yeterliklerini geliştirmesi açısından dört yıl boyunca aldıkları lisans eğitimini değerlendirilmeleri istenmiştir. Bu noktada öğretmen adayları programın genel hedefi ve ders hedeflerinde kültürel değerlere duyarlılığı oluşturmaya yönelik bir hedef olmadığı; ders içeriklerinde çok yüzeysel bir şekilde değinildiği; öğrenme – öğretme sürecinde öğretim elemanlarının deneyim paylaşımlarının ötesinde bir şey olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir.

Hedef

Öğretmen adayları sınıf öğretmenliği lisans program hedeflerinde herhangi bir şekilde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan farklı kültürlere ilişkin bilgi aktarımının olmadığı, kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin herhangi bir ediniminin yaşatılmadığı ve kültürel farkındalık oluşturmaktan uzak olduğu noktasında hemfikir oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

> *Ö.A.12: Kendi ülkemiz kültür anlamında çoklu bir yapıya sahip. Her bir bölgemiz, her bir şehrimiz farklı bir kültüre sahip… Gideceğimiz yerde farklı bişeyle karşılaşacağız…Ama bu eğitim sürecinde bu farklı kültürlerle ilgili bilgiyi almadım. Çünkü Burada kapalı bir kutu içerisindeyiz. Bize çok da faydasını olacağını düşündüğüm bir etkinlik olmadı.*
> *Ö.A.24: Hayır düşünmüyorum şöyle bir şey. zaten kültürel değerlerle ilgili pek bişey verilmedi. Belli bir standart var, belli bir konu var format var. Sürekli Bunlar etrafında dönen bir kısırdöngü içerisindeyiz… hiçbir şekilde doğuya atanacaksınız yada batıya atanacaksınız gibi her yerde bize yardımcı olacak yöntem teknikler öğretildiğini düşünmüyorum. Sadece belli bir şekilde kağıt üzerinde belli konuların işleniyor.*
> *Ö.A.25:Bölgesel farklılıklara yönelik kültürel farklılıklara yönelik hiçbir bilgilendirme yok…saçma sapan bir sürü ders Görüyoruz işte işimize yaramayacak dersler… bunların yerine Karadeniz Bölgesi'nde neler yaşanabilir bir Doğu bölgesinde neler yaşanabilir Akdeniz'de neler yaşanabilir Ermeni köyleri var bir sürü azınlık var bunlara yönelik olarak bana bilgi ver ki ben yarın bir gün Alevi köyüne atandığımda bu insanları kırmayacak Ne söylemeliyim onlara gönül okşayıcı komplimanlar neler olabilir nasıl davranmam gerekiyor? her dönem bir ders halinde verebilir, bırakın bunları seçmeli ders bile yok.*
> *Ö.A.2: Şu an bizim kültürümüze de dahil olan Suriyeli çocuklar işte Kürt çocuklar nasıl bir ortamda yetiştiğini nasıl davranmamız gerektiğine dair hiçbir bilgi verilmiyor şu anda… kesinlikle verilmesi lazım. Gittiğimiz yerler özellikle sınıf öğretmeni olarak daha çok Doğu yerlere gittiğimiz için, gittiğimiz yerlerde nasıl bir kültüre karşılaşacağımızı bilmemiz gerekiyor. Ben Karadenizliyim Samsunluyum Karadenizli olarak Doğu'ya gittiğimde nasıl bir*

kültürle karşılaşacağımı bilmem lazım.. İzmir'deki Karadeniz'e geldiğinde İzmir'deki doğuya gittiğinde bilgilenmesi gerekiyor.

Ayrıca sınıf öğretmeni adayları kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programını Türkiye gerçekliklerden kopuk ve tektipçi/standart bir anlayışa sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Ö.A.17: Bu konuda tam anlamıyla veriliyor diyemem… Belki farkındalığı bize sezinletiyorlar ayrım yapılmaması noktasında…doğrudan bir bilgi aktarımı yok okulumuzda… Mesela Mardin'in bir köyüne atandık diyelim. Kürtçe Bilmemiz gerekiyor ama bize bununla ilgili bir eğitim verilmiyor… bunlarla alakalı bir ders yok… Kürtçe adı altında bir ders yok…ya da ne bileyim başka bir dilin dersi yok… Mesela öğrenme güçlüğü adına kaynaştırma eğitimi alıyoruz…Aynı şeyin ben isterdim ki bu noktalar da olsun isterdim…Çünkü ben atandığım zaman o çocuğun dilini o yörenin dilini bilmediği zaman benim zorluklar yaşayacağıma inanıyorum.
Ö.A.21: Türkiye Cumhuriyeti'nde köken olarak her ırktan insanlar var bölge bölge Doğu bölgesi Güneydoğu bölgesi Akdeniz Bölgesi bunları bize bir tanıtımı yapılmadı., uygulamalı olarak bir gösterim olmadı...ders olarak bölge bölge tanıtımı olsaydı gezi olsaydı..Ordan kişiler çağırılıp etnik yapısı, yaşayış tarzı, evleri, oturdukları içtikleri yedikleri her neyse onları bize tanıtmış olsalardı…
Ö.A.3: herhangi bir bilgi farkındalık kesinlikle yaratmadılar… sanki şey gibi, önüne bir tane robot konuluyor, bir çocuk konuluyor. O bütün Türkiye'de aynı ve sen ona eğitim veriyorsun…Kitaplar ve öğretim üyelerinin verdiği şey, senin önüne bir robot konulacak. Bu robot hiçbir şekilde ne Alevi ne Sünni hiçbir farklılık göz önünde bulundurmadan sen bunu vereceksin diye bırakıyorlar. Sen yaşa gör ve bu zorlukları sen hallet...
Ö.A.13: O konuda okulumuzun bize bir farkındalık kazandırdığını düşünmüyorum. Daha doğrusu onunla ilgili bir çalışma yok. O farkındalıkla ilgili hocamızın bize getirdiği anketlerde karşılaştık. Hiçbir hoca bize farklı kültürlerden bir yerlere gittiğimizde oradaki öğrencilere nasıl davranacağımız hakkında herhangi bir çalışması yok….Sanki Türkiye'nin her yerinde öğrenciler aynıymış gibi, standart dersini işle gel…

İçerik

Öğretmen adayları sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan ders ve içeriklerine ilişkin mesleki hayata hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacak şekilde eğitim-öğretim sürecinde kültürel değerlere duyarlılıklarını geliştirecek herhangi bir ders veya ünite olmadığı, bunun aksine mesleki hayatlarında çok da karşılığı olmayacağını düşündükleri kuramsal bilgilere boğuldukları ve kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili seçimlik ders havuzunun olmadığı şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö.A.14: Sosyoloji toplum bilimi. Ama bizim ülkemizdeki toplumların özellikleri anlatılmıyor. Ben ne yapayım ABD'yi. Kürdü anlat, Aleviyi anlat, Lazı anlat, Zazayı anlat. İngilizi anlatıyor, Finlandiya'yı anlatıyor. Ben onları ne yapacağım. Ben oralarda yaşamayacağım ki. Benim atanıp gideceğim yer doğudur. Öncelikle kendi insanını tanıması lazım ki (öğretmen) bişeyler verebilsin, bişeyler katabilsin topluma. "Değerlerimiz" adlı bir başlık var Hayat bilgisi dersinde. Ona da baktığımızda farklılığa yönelik hiç birşey yok.
Ö.A.15: Sosyoloji dersinde toplumları anlatma konusunda belki yardımcı olabilir diye düşünürüz. Fazla bilgi aktaramıyor hocamız, zaman kısıtlı diyor, sınavda çıkmaz...Daha çok eski toplumların kültürlerinden bahsediliyor. Günümüz aile yapısı, aile hayatı, toplumun şu anki yapısı anlatılması gerekirken; geçmişteki toplumun kültürlerinden bahsediliyor.
Ö.A. 21: Din Kültürü dersinde onun da öğretimine yönelik Mezhepler dersinde teorik olarak farklı mezhepler hakkında bilgi verildi. O da Hocamızın inisiyatifinde gelişen… Ders programında yoksa farklı kültürlere bir ders yok… Farklı mesela bazı değerler eğitimi konularında birleştirilmiş sınıflar dersinde ki hocamız bu yıl biraz değindi, daha önceki yıllarda gittiğimiz yerde ki yapacağımız öğretmenliğe yönelik olarak bişeye değinilmedi.
Ö.A.2: Bu farkındalığı ders kapsamında lisans eğitim sürecinde 4 yıl boyunca verilen derslerin ana temalarını ve çatısını düşündüğümüzde böyle bir farkındalığın Sadece burada değil ülkemizde de çok da sağlandığını düşünmüyorum. Öyle bir eğitim süzgecinin yeterli olduğu düşüncesinde değilim.
Ö.A. 26: Derslerde böyle bir şeye hazırlıklı olmuyoruz, bununla ilgili bize bir şey vermiyorlar açıkçası… daha çok teorik dersler ve eğitimle iligli dersler veriyorlar.. farklı kültürleri bırakın normal uygulama yani staja yönelik çok bir şey görmedim. Aldığım teorikle staj bile farklıydı, bırakın farklı kültürleri…bazı hocalarımız atanma ile ilgili konuştuğumuz zaman şuraya gidersen şöyle Olabilir böyle olabilir
Ö.A.19: Sadece hayat bilgisi dersinde bir konu vardı kültürel değerlerimiz diye….işte orada geçti geleneksel Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu ne tarz oyunlar oynanıyor ne tarz yemekler yapılıyor…Böyle slayt gösterisi yapılmıştı ama o tarz çocuklarla nasıl iletişime geçilir bilmiyorum, yaşayarak öğrenecez ,gidince öğrenecez…

Öğrenme – öğretme süreci

Öğretmen adayları lisans eğitim programı boyunca öğrenme – öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı olma ilgili olarak bazı öğretim elemanlarının inisiyatif alarak derslerde yüzeysel olarak Türkiye coğrafyası üzerindeki kültürel çeşitliliğe değindikleri ve ders sürecinde sınırlı olarak bu konuyla ilgili etkinlik düzenlendiklerini söylemektedirler. Bununla birlikte öğretmen adayları kimi öğretim elemanlarının kendileriyle sınıf dışı sohbetler esnasında deneyim ve birikimlerini paylaştıklarını belirtmektedirler. Bu durumun aksine bazı öğretim elemanlarının ise inisiyatif almaktan kaçındıkları, hiçbir şekilde bu konularda bilgi verme veya farkındalık oluşturmadıklarını öğretmen adayları ifade

etmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> *Ö.A.20: İki dil bir bavul bir filmini izletmiştik. Orada mesela dille alakalı doğuya gidersek Kürtçe filan başka yerlerde başka dillerden sıkıntılar olabileceğinden bahsedilmişti, çok hani yüzeysel geçildi.*
> *Ö.A.22: Sosyal Bilgiler dersinde veya eğitim bilimine giriş dersinde sadece kişinin gelişim özellikleri ve zeka düzeyi üzerinde duruldu. Onun konuştuğu dil bulunduğu ırk, bulunduğu dil ve yer, bunlarla alakalı konulara değinilmedi. Soyla bilgiler dersinde de daha çok ortak vatandaş ya da bir vatandaş ne olmalı bir birey Türkiye vatandaşı bir birey hangi seviyede nasıl olmalıdır o tarz konularda çalışmalar yapıldı.*
> *Ö.A.10: Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde ve İlköğretimde Drama dersinde Azerbaycanlı olan arkadaşımız Azerbaycan'daki Nevruz geleneklerini dramatize ederek sınıfa sunmuştu. Geçen hafta yaptığımız bir şeydi… Çoklu zekâ kuramını anlatmak için bir drama yapıldı. Bedensel zekâ olarak Diyarbakır'ın halk oyunları oynandı. Dilsel zekâ olarak Diyarbakır'da kız isteme töreni yapıldı. Mesela, ben bir sunum yapmıştım Mardin'de konuşulan dillere ilişkin bilgi vermiştim.*
> *Ö.A.27: Derslerde böyle bir şeye hazırlıklı olmuyoruz, bununla ilgili bize bir şey vermiyorlar açıkçası… daha çok teorik dersler ve eğitimle iligli dersler veriyorlar.. farklı kültürleri bırakın normal uygulama yani staja yönelik çok bir şey görmedim. Aldığım teorikle staj bile farklıydı, bırakın farklı kültürleri…bazı hocalarımız atanma ile ilgili konuştuğumuz zaman şuraya gidersen şöyle Olabilir böyle olabilir kendi Hayat tecrübelerinden informal olarak bize bilgi veriyorlar sohbet sırasında...*

Öneriler

Sınıf öğretmen adayları mevcut sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlılığı geliştirecek şekilde tasarlanması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu noktada lisans eğitim sürecinde öğretmen adaylarına Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan farklı kültürel ve inançsal yapıya sahip bireylerin özellikleri hakkında bilgi verecek ve farkındalık oluşturacak şekilde yapılandırılmasını önermektedirler. Ayrıca kimi öğretmen adayları bu durumla ilgili bilgiler verilirken farklılıkları ayrıştırıcı anlamda değil, zenginleştirici ve bütünleştirici şekilde gerçekleştirilmesi noktasında vurgulama yapmaktadırlar. Diğer taraftan bu durumun sadece bir dönemlik dersle veya kapsamı sınırlı ünitelerle değil, lisans eğitim sürecinin tamamına entegre bir anlayışla devamlılık ve süreklilik arz edici nitelikte olması durumunda öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö.A.19:Öncelikle birlik bütünlüğe temas edip Ondan sonra yani birlik bütünlüğe temas etmeden onların kültürü şöyle bunları kültürü böyle dediğimizde yine ayrılık olacak. Ama biz biriz, bütünüz fikrinden sonra farklılıkları artı olarak çeşitlilik olarak görülmesi, ayrıştırıcılık değil bütünleştiricilik olması lazım…
Ö.A.22: Bölgeler arası etkileşim ya da etnik yapı kültürü ne ise bunun sadece bir bölge olarak değil, örneğin Lazı içinde Alevisi içinde şafiisin içinde etnik yapı her ne ise Türkiye Cumhuriyeti içerisindeki her vatandaşın öğrenmesi gerektiği bir durumdur
Ö.A.21: Daha çok problem doğuda ve birleştirilmiş sınıflarda …İkisi bir araya geldiğinde büyük bir problem oluyor… iletişim sorunuda…birleştirilmiş ders programı adı altında olabilir ve bu derslerinde dördüncü sınıfta değilde daha önce birinci sınıfta ikinci sınıfta verilmesi taraftarıyım… ve ilk gelen öğrenci neyin ne olduğunun fark ettirilmesi gerekiyor.. hani biz bu şeyleri 3. Ve 4. sınıf da algıladık bu problem olabilecek davranışları. Birinci ve İkinci sınıfta teorik dersler aldık Türkçe coğrafya bilmem ne eğitim dersleri ama biz bu mesleğin yeterliklerini, yapıp yapamayacağımızı daha önceki yıllarda da en azından verilmesini hissettirilmesi ne gerekiyor zorluklarının…Bir de Kürtçe ımmm Kürtçe demeyelim Kürtçe ya da farklı diller ne olursa olsun o dilin gideceğimiz yerde Türkiye'de olan büyük bir problem olan iletişim konusunda bunlar bu zamana kadar yok saymak göremzden gelmektense öğretilmesi taraftarıyım.
Ö.A.10: Çokkültürlü eğitimi yeterliklerini kazandıracak bir ders olabilir. Bu ders her sene verilmesi gerekir. Çokkültürlü eğitimde sınıf yönetimi, çokkültürlü eğitimde okul yönetimi, çokkültürlü eğitimde öğrencilerin kaynaşması gibi. Hem teorik hem de uygulamaya dayalı olarak bu dersler yürütülmesi.

Öğretmen adayları lisans eğitim sürecinde farklı kültürel grupların olduğu yerlerde kendilerine gezi – gözlem yapma fırsatlarının sağlanması, film ve videoların izletilmesi, farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşları tarafından kendi kültürlerini tanıtıcı seminerler vermesi gibi izlenecek çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılıklarının artacağını düşünmektedirler. Bu düşünceye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö.A.17: Hepsini birlikte kaplayacak " Biz Biriz" ya da bizim bir bütün olduğumuz ortaya koyacak bir ders adı olabilir. Şu an tam anlamıyla adı aklıma gelmiyor ama…bu ders Bence uygulamalı olmalı … Ne bileyim farklı kültüre sahip iki üç Öğrenci okula getirilip derslerde mesela bizlerle uygulamalı olarak video kaydı altında mesela bir konu verilir.O konuyu onlara anlatın… mesela ön öğrenmeler olarak…Baktık anlatamıyoruz… ertesi gün hazırlık yaparız ön hazırbulunuşluğumuz ortaya çıkar Sonra kendimizi geliştirip ertesi gün aynı konuyu farklı metodlarla….. baktık Olmuyor belli bir süre verilip bu süre zarfında aynı öğrencilerle çalışılabiliriz…Hani onunla iligli bir eğitimi alabiliriz belli kişilerden… bu süreçlerde Birbirimizi izleyerek ve gerek grup bir değerlendirme yaparak gerek akran değerlendirmesi yaparak yanlışlarımızı söyleyebiliriz… Uygulamalı olmak zorunda…Hani teori

olduktan sonra iki bilgi veriliyor inanın akılda kalıyor ama uçuyo gidiyor… Önemli olan bizim için uygulama. Uygulama yaptığımız zaman yaparak yaşayarak öğrendiğimiz zaman daha çabuk öğreniriz. Hani böyle bir ders olursa da bence uygulama ağırlıklı olmasından yanayım.

Ö.A.24 : Araştırmaya yönelik, keşfetmeye yönelik, projeye yönelik mesela…. Şöyle söyleyeyim… Fen bilgisi dersinde canlılar işlerken tahtaya canlının şeklini çizmeye çalışıyoruz. Halbuki sen oraya bitki getirsen daha mantıklı olur. Benzer şekilde kültürleri anlatmaya çalışırken kitapta olan bilgileri değil de Van'ın Mesela bir köyüne gitmek veya Midyat'ın bir tane Arap köyüne gitmenin buranın bir tane Alevi köyüne gitmek çok daha fazla etki edecek, ilk ağızdan öğrenecek… o kültürü daha fazla öğreneceğiz.

Ö.A.4: Bu şekilde ders konduğunda ise bu dersin içeriğinin daha çok tüm Türkiye'nin yedi bölgesinin kapsayan bunun için çeşitli örneklerin bulunduğu sadece teorik anlamda değil pratiğinin de mümkün olduğu ölçüde Gezi gözlem metodlarıyla video Örnek olay hayattan kesitler örnek yaşantılar bu şekilde sağlanabilir

Ö.A.16: Öğretim üyelerine çok ciddi iş düşüyor. Lisans programımıza kültürel değerler ya da kültürel farklılıklar adı altında bir ders konulabilir. Hatta farklı kültürlerin tanıtıldığı ders 6.sınıftan itibaren de ders konulabilir. Biz lisans sürecinde öğrendiklerimizi okulda öğrencilerimize anlatacak şekilde uygulamamız lazım. Türkiye'de yaşayan kültürlerden özellikler anlatılabilir. Gezi ve gözlemlerde yapılması sağlanarak kültürel alış verişler olur.

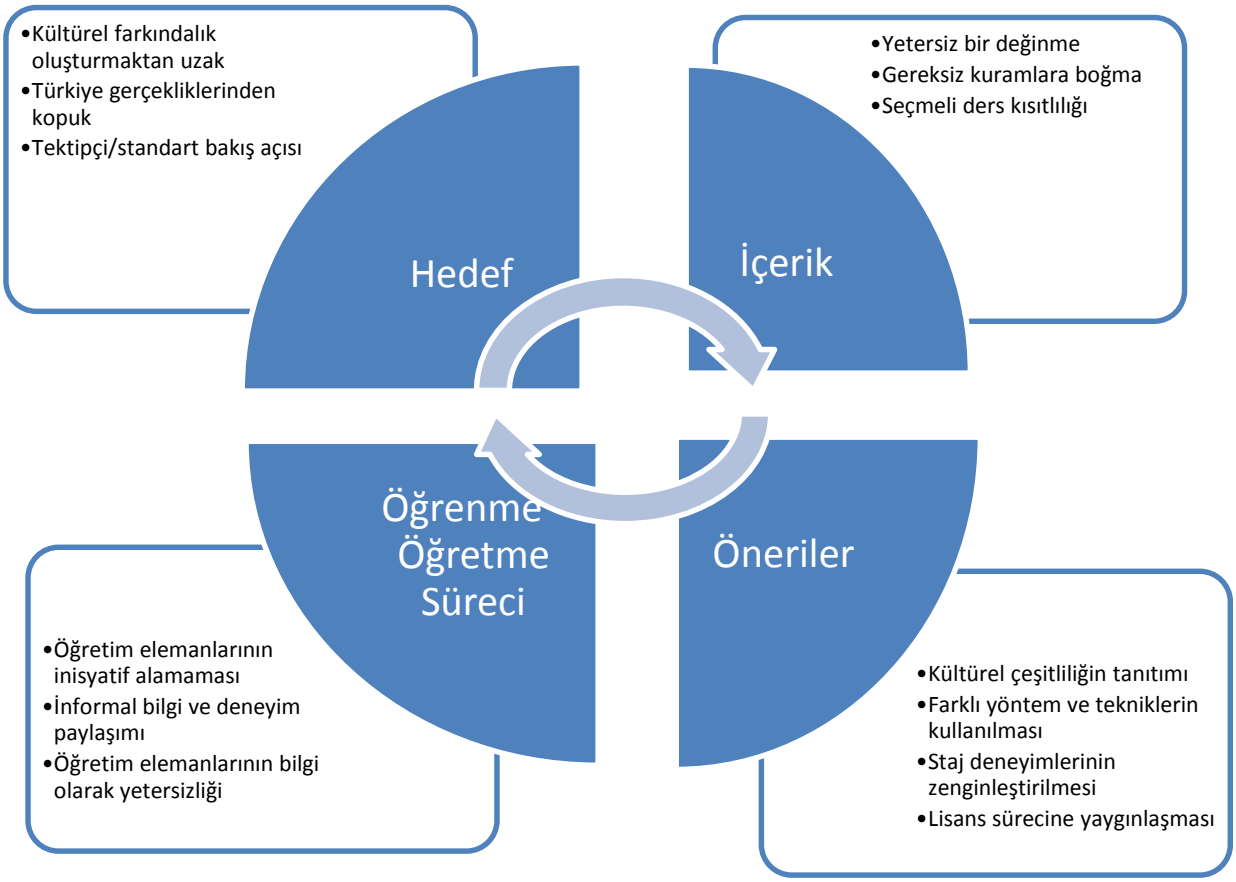
Sınıf öğretmen adayları farklı kültürlerden bireylerle etkileşime zemin hazırlaması açısından lisans eğitim sürecindeki okul uygulama ve staj deneyim derslerinin kültürel değerlere duyarlılıklarını sağlayacak nitelikte kültürel çeşitliliğin yaşandığı yer ve okullarda olmasını önermektedirler. Bu öneriye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö.A.10: Mesela üniversitemiz stajlarımızı her ay faklı bir bölgedeki okulda yapma imkanı verse….Özellikle gezi gözlem ve uygulama yapılarak bu yeterlikler zoraki değil, zevk alarak kazandırılabilir. Aynı şekilde, Sınıfımızda birçok ilden gelen arkadaşlarımız var. Mesela Elazığ'dan gelene Elazığ kültürü, Siirt'ten gelene Siirt kültürü sunumu yaptırılabilir. Genelde zoraki değil de keyif alarak yaptırılabilir.

Ö.A.6: Uygulamaya yönelik olarak… Öğrenciyi alevi köyüne götürebilirsin, Süryanilerle tanıştırabilirsin. Kürt köyüne, Türk köyüne… Götürmek zor olsa da en azından farklı kültürden birkaç çocuğu

Ö.A.9: Farabi iyi bir uygulama. Onunda daha yaygınlaştırılması taraftarıyım. Doğudaki öğrenciler Batıda farklı üniversiteye gidip orada eğitim görüp bir ya da iki sene falan. Sonra kendi fakültesine dönmesi…

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ışığında lisans programının değerlendirilmesi teması bağlamında oluşan alt temalara ilişkin görsel aşağıda sunulmuştur:



Şekil 7. Lisans programının değerlendirilmesi teması bağlamında oluşan alt temalar

Şekil 7'de görüldüğü üzere genel anlamda sınıf öğretmen adayları kendilerinde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri, farkındalık ve yeterlik oluşturabilmesi açısından sınıf öğretmenliği lisans programının hedef, içerik ve öğrenme – öğretme süreci öğelerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu düşüncelerinden hareketle sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilişsel ve duyuşsal yeterliklerin oluşturulabilmesi bağlamında önerilerde bulundukları görülmektedir.

4.1.2. Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular 2 tema altında toplanmıştır.

Programın yetersizliği

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde ilk olarak sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmen adaylarına farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilere yönelik eğitim-öğretim yeterliği sağlama yönünden öğretim elemanlarından programı genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Genel anlamda öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarına yönelik mesleki yaşamlarında karşılaşması olası farklı kültürlere duyarlı olma ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazandırma açısından programın yetersiz kaldığı görüşündedirler. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *Ö.E. 19: Türkiye görece bir imparatorluk bakiyesi bir ülke. Karadeniz kültürü, Doğu kültürü, Güneydoğu, İç Anadolu kültürü, Ege kültürü, Trakya kültürü… Peki biz yetiştirdiğimiz öğrencilere kardeşim sen öğretmen olacaksın. Bak senin gittiğin yerde böyle bir kültür var diye anlatıyor muyuz?!Yok. Örneğin Güneydoğu'ya gittiğinde sudan çıkmış balığa dönmüş şekilde deneme yanılma yöntemleriyle ve kendinden tecrübeli öğretmenlerin tecrübeleriyle öğretmenliği öğreniyor.*
> *Ö.E. 18: Mevcut farklı kültürlere duyarlı, farklı kişilere, farklı coğrafyalara duyarlı bir öğretim programımız yok. YÖK'ün belirlemiş olduğu kur tanımı çerçevesinde dersleri icra etmeye çalışıyoruz.*
> *Ö.E.12: Her insan farklıdır, her biri farklıdır, farklılıklara dikkat etmemiz gerekiyor diye söylüyoruz. Ama iş uygulamaya geldiği zaman biz bunu yapmıyoruz. Bizdeki öğretmenlerin çalışma alanları çok geniş öğretmen atama sisteminden dolayı. Ama biz batıdaki öğretmene Doğu kültürüne uygun yetiştirmiyoruz… Doğu'daki bir öğretmeni Batı kültürüne uygun yetiştirmiyoruz.*

Ayrıca öğretim elemanları lisans programında sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta öğretmenlik yapma olasılığının dikkate alınmadığı, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecini tasarlama noktasında beceri kazandırılmadığını ifade etmektedirler. Bu noktadan hareketle öğretim elemanları sınıf öğretmenliği mesleğinin pratikteki yönüne ilişkin kazanımların çok sınırlı ve Türkiye'nin sosyolojik gerçeklerinden uzak bir program olduğunu belirtmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

> *Ö.E. 4: Batıda yetişmiş batıda okumuş biri doğuya gittiğinde yâda tam tersi olduğunda aynı sıkıntıları yaşayacak mı? Büyük ihtimalle yaşayacak… Çünkü*

farklı bir kültüre gidecek ister istemez.Kabul etsek de etmesek de farklı bir kültüre gidecek… Farklı bir çevreye gidecek. Hani bu etnik kimlik olarak farklılık olabilir, dini inançlar olarak farklı olabilir… Lisans programıyla Türkiye gerçeklikleri arasında bir boşluk var. Programlarımız tek tip…
Ö.E. 16: Bugün doğuya öğretmenlik yapmaya giden öğrencilerimizin çoğu geri arıyor bizi. Ne bileyim Asistan arkadaşlarımızı, Profesör hocalarımız geri arıyor.Diyor ki hocam: " Ben ne yapacağım?! Burada coğrafi konum itibariyle Kürt öğrencim oluyor, Suriyeli öğrencim oluyor. Karadeniz'de Laz öğrencim var. Ege'ye geliyorsunuz kendine göre kültürel yapı var. Ama ne yapacağımı bilmiyorum diyor yani. Bu çocuklara nasıl ulaşmam gerekiyor. Acaba ben de mi dil öğrenmeliyim kültürünü öğrenmeliyim… Yoksa kendi kültürümü mü dayatmalıyım mı ona… Buna cevap yok."
Ö.E.10: Türkiye'deki sosyolojik gerçekliklerden ciddi bir şekilde bahsedilmediğini düşünüyorum. Türkiye'deki sosyolojik gerçeklikler nelerdir? Dil ile iligli bazı gerçekliklerimiz var bizim… Türkiye'de sadece Türkçe konuşulmuyor. Türkçe bizim resmi dilimiz olsa da… Özellikle bizim bulunduğumuz bölgede ciddi bir sorunumuz var Kürtçe Zazaca konuşan insanlar var. Mardin taraflarında ve Diyarbakır taraflarında kısmen Arapça konuşan Çocuklarımız var. Bunlar bizim Sosyolojik gerçekliklerimiz. Ama Bunlar programa ne kadar yansıtılıyor emin değilim diyemeyeceğim, çok eminim yansıtılmıyor…
Ö.E. 11: Yeni atanan bir öğretmen için düşünelim. Türkiye'de sınıf öğretmeni genel olarak atanması Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne atanacak birçoğu… Mesela atandıkları köylerde Türkçe bilmeyen anadili Türkçe'den farklı Zazaca, Kürtçe, Lazca olabilir. Bu öğrencilerle karşılaştıkları zaman ilk okuma yazma öğretiminde birinci sınıfta ciddi anlamda sorun yaşadıklarını görüyoruz. Bunun bence ana sebebi de üniversitelerde özellikle okuma yazma eğitimi verirken farklı dili olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretim imkânının verilmemesi…
Ö.E. 9: Mesela biz ders anlatırken olsun ya da sınıfa herhangi bir şekilde girdiğimizde öğrencilerle ve konuşurken dertleşirken diyoruz… Siz Doğuya atanacaksınız. Çünkü bizim puan hesabı olduğu için… Atanma ihtimali yüzde doksan doğu… Gittiğiniz yerlerde farklı türlerde farklı dilleri konuşan öğrencileriniz olacak. Oradan bahsediyoruz ama dersin içerisinde mesela okuma yazma Türkçe öğretimi üzerine çalışıyoruz… Bu çocuklara nasıl Türkçe öğretileceği konusunda çok fazla bir şeyler verilmiyor… Biz normal standart okuma öğretimini veriyoruz ama onlara yönelik bir şey yok…

Öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans programının genel hedefleri ve programda bulunan derslerin hedefleri bağlamında öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlığı sağlama noktasında yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca ders içerikleri açısından kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik bilgi ve beceri kazandırma noktasında çok zayıf kaldığını belirtmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretim elemanları görüşleri sunulmuştur:

Ö.E. 16: Farklı kültürel değerlere sahip olan öğretmen yetiştirme zorunluluğu olan bir bölümdeyiz. Çünkü ülkenin coğrafyanın veya günümüz küresel dünya

için düşünürsek farklı kültürleri kabullenip kültürel farklılıkların aslında birer zenginlik olduğunu kabul edebilen bir öğretmen profili yetiştirme zorunluğumuz var. Ama hedefler açısından yetersiz buluyorum. Eklenmesi gereken birçok noktanın kavramın olduğuna inanıyorum. Fakat halen daha herhangi bir çalışmanın yapılmadığını da biliyorum. Hedef açısından ve ders içerikleri bakımından kesinlikle çok yetersiz...

Ö.E. 6: Eğitim bilimine giriş dersinin kapsamının biraz daha genişletilerek, uygulama kısmında gerçek hayatla çok fazla ilişkilendirme yapamadığımızı düşünüyorum o anlamda… teorik anlamdaki hayat bilgisi ve sosyal bilgisi dersleri bu anlamda öğrencileri hazırlamalı…ne kadar hazırladığı konusuda çok tatmin edici gelmiyor bana..yani gerçek hayatı hazırladığımızı düşünmüyorum…

Ö.E.11: Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programında kültürel farklılıklar var ama ülkemiz içerisindeki farklı kültürlere yönelik atfın olduğunu göremiyorum. Farklı (evrensel) kültürlere yönelik atıflar var… Onların giyim tarzlarına, yaşam şekline, bizimle olan benzerliklerine atıflar mevcut. Kendi ülkemiz içerisindeki farklı kültürel özelliklere sahip insanlara yönelik atıf yok.

Ö.E. 9: Sosyoloji bizim ikinci sınıflarda verdiğimiz bir ders. Onun dışında hayat bilgisi öğretim programı sosyal bilgiler öğretim programı yine bu ders bu konu bağlamında etkili olabilecek dersler diye düşünüyorum. Ancak sosyoloji dersinin içeriği ne baktığımızda genel olarak sosyoloji ile ilgili temel kavramlar; küreselleşme, Dünya'da ve Türkiye'de bazı sosyoloji olgular ele alınıyor… yine bizim hayat bilgisi öğretim programında ülkemi seviyorum ünitesi var. Yine benzer şekilde bu konulardan bahsediliyor ülkemizde bir sürü zengin kültür var. Bunlara ait geleneksel oyunlar halay horon şuradan şu mimari eser var. Buradaki insanlar genelde şu şekilde yaşıyorlar, şu tarz kıyafetler giyiyorlar. Bunlardan bahsediliyor, ama o insanlar kimler? Bizim temel sorunumuz bu.

Öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinde yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin teorik olarak sınıf öğretmen adayının kültürel çeşitliliklerle yüzleşmesi ve bununla ilgili bir deneyim kazanabilmesi, mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlaması açısından önemli bir fırsat sağladığını belirtmektedirler. Fakat sınıf öğretmen adaylarının staj yapacağı okullar seçilirken farklı koşulların gözetilmesinden veya fakülte yönetiminin elinde olmayan nedenlerden ötürü bu dersler kapsamında sınıf öğretmen adayına istenen yönde kültürel farkındalık ve duyarlık kazandırılamadığı ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö.E.5: Öğretmenlik uygulamasında pratik olsun diye izin şu bu nedenlerden dolayı bir okula gönderiyoruz orada kalıyor. Ama yönetmelik der ki köy okullarını da görsünler diyor. Farklı okullar farklı koşullardaki okulları köy kent farklı yerlerdeki öğretmenlik uygulamalarının yaptırılmasına da izin verilmesi gerekir. Öğretmen adayı şehirdeki ödül almış en iyi okulda staj yapıyor, her şey yolunda hiçbir sıkıntıyı görmüyor. Bir iki hafta orada yapmalı, bir iki hafta orta düzeyde bir okulda yapmalı. Hatta taşımalı okulda olabilir,

birleştirilmiş sınıfların olduğu okullar olabilir. Burada da farklı kültürel durumları ve öğrenci farklılıklarını görmesi gerekir.
Ö.E.6: Uygulamaya dönük işte öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi uygulamaya yönelik dersler var ama bu derslerden öğrenciler genellikle sadece yapmak için yapılıyormuş gibi. Amacına uygun değil… Dolayısıyla şimdi öğrencilerimiz şehir merkezlerindeki okullara gönderiliyor birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi veriyoruz teorik olarak ama uygulama kısmında problem var. Uygulama kısmında bir ya da iki hafta gönderiyoruz. Dolayısıyla da köy hayatı ya da birleştirilmiş sınıflarda (mesleki hayatlarında) karşılarına çıkma ihtimali çok yüksek… Ama bu tür sınıflarda nasıl uygulama yapacaklarını, ortama nasıl adapte olacaklarına dair bir bilgilerinin olduğunu düşünmüyorum.
Ö.E.16: Uygulama derslerimiz var. Öğrencileri gönderiyoruz… Ancak baktığımızda bu uygulama sadece gir çık gir çıktan ibaret oluyor yani… Özellikle birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretime ilk görev yerinde başlayan stajer öğretmen arkadaşlarımız çok ciddi sıkıntılar yaşıyorlar… Programlarımız lisans düzeyinde çok eksik yeteriz, güncellemeye muhtaç ama bir o kadar da güncellenmemiş olarak görüyorum.

Öğretim elemanları programın genel yapısı ve uygulamalarının sınıf öğretmen adaylarının kültürel farkındalık ve kültürel değerlere duyarlık kazanmasına fırsat vermediğini belirtmektedirler. Fakat Türkiye'nin çeşitli yerlerinden farklı kültürel özelliklere, inançlara ve mezheplere sahip olan bireylerin oluşturduğu doğal bir sınıf ortamında veya ortak paylaşım alanlarında sınıf öğretmen adayları birbirleriyle etkileşime geçerek kısmi de olsa informal olarak farklı kültürlere ilişkin bilgi sahibi olduklarını ve belli bir tutum kazandıklarını ileri sürmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarının sınıf içerisinde farklı kültürel özelliklere sahip öğretmen adaylarına yönelik tavır ve tutumlarında ayrımcı olmayıp adaletli ve eşitlikçi bir anlayışa sahip olursa, iletişim ve işbirliğini güçlü tutarsa öğretmen adaylarına yönelik örtük olarak farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere nasıl davranması gerektiği ile ilgili davranış kazandırılacağını öngörmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö.E.3: Genellikle sınıflarımız artık ülkemizdeki farklı kültürlerden gelen insanların karması olduğu için burada öğretmenleri yetiştiren kişilerin onlara aynı şekilde yani adaletli eşit davrandıklarını görmeleri belki bir dizi kazanım sağlayabilir öğretmen adaylarına… Öğretmen yetiştiren kişilerin davranışları onlara aynı şekilde yaklaşımları ayrım yapmamaları şu bölgeden geldin, buraya neden geldin farklı davranmamaları onlara böyle örtük bir şekilde kültürel farklılıkların çok da olumsuz olmadığını zarar getirmeyeceğini fayda getireceğini düşünebilirler.
Ö.E.1: Öncelikle öğrencilere bu dediğiniz bazı değerlerle ilgili nasıl davranacağımızı kestirmemiz gerekiyor. Normalde olması gereken bizim objektif olmamız ve hoşgörüyle yaklaşmamız. Burada kilit kavram hoşgörü. Mümkün olduğunca bütün etnik gruplara bütün görüşlere hoşgörü ile yaklaşıp

saygı duyarak davranmaya çalışıyorum. Onun haricinde mesela derslerde bazı kavramlar geçiyor. Bu kavramlardan farklı kültürlere ait kavramlar. Bunları bilmiyorlar. Öğrenciler bu kavramlara farklı tepkiler verebiliyorlar. Bu tepkilerin neticesinde acaba öğretim elemanı nasıl tepki verdi? Bunlar da çok önemli. Onu destekledi mi? Onu aşağıladı mı? Ya da nasıl bir tepki verdi? Bu da çok önemli. Dolayısıyla bu aşamada öğretim elemanı davranışlarının çok çok önemli olduğunu düşünüyorum.

Öğrenme - öğretme sürecinde inisiyatif alan bazı öğretim elemanları sınıf öğretmen adaylarına Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan farklı kültürel özelliklere sahip bireylere ilişkin kültürel farkındalık kazandırmak için ders sürecinde yeri geldiğinde deneyimlerini paylaşarak veya sınıf dışı ortamlarda öğretmen adaylarıyla sohbet ortamı oluştuğunda farklı kültürlerin olduğu yerlerde öğretmenlik yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin öngörülerini sunarak hazırbulunuşluklarına katkı sağladıklarını belirtmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö.E.18: Baktığımızda program da yok ama öğretim elemanları kendi deneyimlerinden yola çıkarak bir şeyler anlatmaya çalışıyor. Mesela ben sınıf öğretmenliği de yaptım. Doğal olarak derslerde paylaşırken farklı kültürlere duyarlı bir şekilde eğitim verilmesinin gerekliliğinden öneminden konuların içerisinde geçtiği zaman yer veriyoruz.
Ö.E.2: Bütün kültürlerden konuşuyoruz hatta sınıfın içerisinde çok farklı illerden gelen çok farklı bölgelerden gelen çocuklar var. Onlara ders içeriğiyle alakalı güncel konularla bunları bağdaştırıyoruz. Mesela sizin orada düğün nasıl olur sizin orada cenaze nasıl gibi… Her kültürün farklı özelliklerini zenginliğini bizzat onlardan dinleyerek tabii, bir de bunun canlandırmaları isteyerek zaman zaman öğreniyoruz…
Ö.E.20: Kendi şahsım adına söylersem ya da üniversitem için söylersem biz bu kapsamda kültürel çeşitliliğe vurgu yapabiliyoruz. Bununla ilgili öğrenciyi aktif hale getirecek farkındalığını sağlayacak etkinlikler yaptırıyoruz. Drama rol yapma etkinlikleri yaptırdığımız gibi kağıt üzerinde değerlendirmeye yönelik bu farkındalığı yapmaya çalışıyoruz. O anlamda şanlıyız diye düşünüyorum, ama bu tamamen bizim esnekliğimiz…
Ö.E.14: …staj çalışmasına götürüyoruz, okula götürüyoruz ama... Ankara'da biliyorsunuz, yani okullar üç aşağı beş yukarı öğretmenler vesaire belli… Ben bu farkındalık yaratıldığından emin değilim. Yalnız şöyle bir şey var benim staja götürdüğümde bir Müdür Yardımcısı vardı. İşte daha önce Ağrı'da çalışmış Elazığ'da çalışmış. Ben elimden geldiğince üçüncü dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına burada deneyimlerimi anlatıyorum, şunlara Şunlara dikkat edin. Ondan sonra şöyle davranın. Kendi yaşadıklarını bizzat anlatıyorum dedi. Ama bu planlanmış bir şey değil, kişisel bir şey…

Öğretim elemanları Türkiye'nin siyasi ve sosyolojik yapısı açısından kültürel değerlere duyarlı olma ile ilgili konular hassasiyet barındırdığı gerekçesiyle kimi öğretim elemanlarının inisiyatif alamadıklarını veya çekince gösterdiklerini dolayısıyla bu konularla

ilgili bilgi paylaşımı yapılmadığını belirtilmektedirler. Öğretim elemanları görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> *Ö.E. 17: Herkes de korkuyor işin aslı. Çünkü siyasi anlayış; bu hani sadece mevcut dönem için değil geçmiş dönemlerde böyle siyasi anlayış buna engel işin Aslı insanlar bundan korkuyo. Ben bir şey söylersem yanlış anlaşılır! Cumleye şöyle başlıyor; yanlış anlaşılmasın ama işte böyle düşündüğüm sanılmasın ama vesaire böyle giriş yapıyor cümleye. Bu da program uygun uygulayıcılar ve Mevcut ortam buna uygun değil…*
> *Ö.E.19: Milli eğitimin bu konuyla ilgili çalışması yok; çünkü herkes korkuyor… Bu korkular bizim doğruları yapmamızı engelliyor. … bu korkulardan dolayı bunları artık konuşulamaz hale getirince bu sefer gerçekten de bunları konuşmak ciddi problemmiş havasını biz kendimiz oluşturuyoruz… Aman o konuya girmeyelim, aman bunu söylemeyelim. Gereksiz bir gerginlik oluşturuyor.*
> *Ö.E.10: Üniversite ismi vermeyeceğim. Bir üniversitede bir hoca ile konuşurken "Düşünebiliyor musun ben ilk defa bu üniversite de çokkültürlülük çalıştım". Ve herkes buna dedi ki : " X Hoca çokkültürlülük çalışmış, ne yapmaya çalışıyor." Şimdi böyle bir ortamda öğretim elemanı çok yeterli olmasını bekleyemezsiniz. Belki kendi çapında yeterlidir, bir şeyler okumuştur, kavramıştır kültürel arası farkındalık açısından belirli duyarlık düzeyine sahiptir. Ama bunu gidip sınıfta birileri ile paylaşma da sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum. Yine birinden bahsedeyim. Alevilik hakkında bir sınıfta konuşmuş ve öğrenciler gidip dekanlığa şikâyet etmiş kendisini, bize Aleviliğin propagandası yapılıyor bu sınıfta… Kültürlerarası farklılıklar açısından inanılmaz derecede hassas olduğumuzu ve bu konunun bizim yumuşak karnımız olduğunu düşünüyorum ve buraya dokundukça ciddi tepkilerle karşılaşabileceğimizden dolayı öğretim elemanları bu konuda açıkçası çok da fazla risk alabileceğini düşünmüyorum.*

Bu tema kapsamında öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. "Programın yetersizliği" teması altında toplanan alt temalar

Şekil 8'de görüldüğü üzere bu tema altında elde edilen ve göze çarpan bulgular öğretim elemanları genel olarak sınıf öğretmenliği lisans programının hedef, içerik ve öğrenme – öğretme süreci yapısı itibariyle sınıf öğretmeni adaylarına yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi, beceri, farkındalık ve yeterlikleri sağlama açısından yetersiz olduğu görüşündedirler. Ayrıca lisans programının kültürel çeşitlilik açısından Türkiye'nin sosyolojik gerçekliğine uygun olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, öğretim elemanlarına lisans programında çok sınırlı bir alan tanındığı ve bu alanda dahi kimi öğretim elemanlarının çekince gösterdiği, kimi öğretim elemanlarının ise inisiyatif alarak deneyimleri paylaşmak suretiyle öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlık ile ilgili farkındalık kazandırma çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Son olarak öğretim elemanları sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde doğal sınıf ortamında farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimlerle veya yaptıkları sohbetlerle informal olarak kültürel farkındalık kazandıklarını düşünmektedirler.

Lisans programına ilişkin öneriler

Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanları sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazanmış olarak mezun olması gerektiği ve bu durumun başta sınıf öğretmeninin kendisine, öğrenme – öğretme sürecindeki

öğrencilere ve uzun vadede toplumsal barış gibi birçok boyuta katkı getireceği, bununla birlikte mevcut sınıf öğretmenliği lisans programının ise söz konusu bilgi, beceri ve farkındalık kazandırma da yetersiz olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Görüşme sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için sınıf öğretmenliği lisans programında nasıl ve ne şekilde düzenlemeler yapılması gerektiğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanları programın yaklaşımı, hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin düzenlemeler yapılması noktasında öneriler de bulunmuşlardır.

Programa yaklaşım

Öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans programına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili anlayışın yerleştirilebilmesi noktasında öncelikle evrensel değerler bağlamında Türkiye coğrafyası üzerinde bulunan kültürel farklılıkları tanımlarken ayrıştırıcı değil, kültürel çeşitliliği zenginlik kılacak bir anlayış çerçevesinde lisans programının ele alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Hedeflerinden ders içeriklerine, öğrenme öğretme sürecinden değerlendirme boyutuna kadar kültürel farklılıkları eriten ve görmezden gelen bir bakış açısıyla değil, kültürel çeşitliliği dengeli bir şekilde yaşatan bir yaklaşım ile program öğelerine yansıtılması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazanımının herhangi bir dersin içerisinde yer alacak bir üniteyle veya bir dönemlik bir dersle sınırlı bırakılmasının yeterli olmayacağını dile getirmektedirler. Bunun aksine kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili tema ve anlayışının lisans eğitim program sürecinin tamamına yayılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *Ö.E.13: Ben şuna inanıyorum özellikle öğretmen adayı yetiştireceksek yükseköğretimde birinci sınıftan başlamak kaydıyla bir seçmeli ders olarak koyulabilir. Çünkü bu daha çok özellikle bir anlayışla insan anlayışı ile ilgili bir konudur. Yani insanın eğitimde anlayışıyla ilgili kişilik eğitimi ile bir konudur. Yani diğer insanlarla birlikte yaşayabilmeleri diğer insanların değerlerini düşüncelerini farklı yaşantılarını kabullenme ile ilgili bir konu olduğu için çok önemli bir konudur bu. Bu seçmeli ders diğer dönemlere de yansıtılmasında fayda vardır. Çünkü özellikle birinci sınıflarda tek yetmeyebilir.*
>
> *Ö.E.19: Ne kadar çok insanları kaynaştırırsak o kadar çok biz duygusunu pekiştirebiliriz… Eğer Çok kültürlülük uygulamasını ben sınıfta diyelim ki ayrışmayı farklı olmayı pekiştiren bir anlayışla verirsem tabii ki bu ayrıştırıcı etki yapar. Çünkü (çokkültürlülüğe) karşı olanlar bunu savunuyor. Siz*

çokkültürlükle ilgili bir şey yapmaya kalkarsanız farklı kültürlerle ilgili bişey, ister istemez farklılığı gündeme getireceksiniz. Bu da eşeğin aklına karpuz kabuğu düşürmek gibi olacak. Dolayısıyla bu ayrıştırıcı olur. Bakın batıda bile bu eleştiriler var. E biz ayrılık farklılık ve ayrışmayı vurgulayalım ki… Bizi vurgulayacaz… Batman'dan gelmiş bizim oğlan ,Hakkari'den gelmiş bizim kız, Hataylı Arap bizim çocuğumuz, köyden gelmiş bu bizim evladımız…Biz bunu yapmamız lazım..şimdi bunu yaparken Hem biz bunu eğitim Fakültesi'ndeki derslerimizin içersine koymamız lazım hem de milli eğitimin de bununla ilgili bir planlama yapması lazım…

Ö.E.12: Biz herhangi bir program geliştirirken dersi belirlerken sadece önümüzdeki örnekleri kopyalayarak yapıyoruz. Üzerine düşünmüyoruz ihtiyaç analizi yapmıyoruz. Bizim öğrencilerimizin neye ihtiyacı var demiyoruz… Biz bunları oluştururken ya da hedeflere bağlı ders içeriklerini oluştururken dersleri belirlerken ihtiyaçlara yönelik hazırlık yapmamız gerekiyor veya bölgesel farklılıkları dengeleyebilmemiz gerekiyor…

Ö.E.8: Evrensel değerler dünyanın her yerinde aynıdır. İnsan olma bakımından herkes eşittir. Bunlar kültürel çeşitlenmelerdir. Kültürel çeşitlenmeleri insan olmanın önüne geçirilmemesi gerekir. Öğrencilere bunu vermek gerekir yani. Kültürel çeşitlilik güzel bir şey, zenginlik ama asla insan unsurunun önüne geçmemeli.

Hedef

Öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans programını tasarlarken nasıl bir yaklaşım içerisinde olması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunduktan sonra ayrıca programın genel hedeflerinin nasıl yapılandırılması gerektiği noktasında öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanları programın Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan kültürel çeşitliğe ilişkin sınıf öğretmeni adaylarında farkındalık kazandırarak onların mesleki sürece ilişkin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğunu sağlamaya hizmet etmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca program aracılığıyla öğretmen adaylarının kültürel ve evrensel değerler noktasında bilgi ve bilinçlerinin geliştirilerek, mesleki süreçte davranışsal boyutta sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliği yönetebilme noktasında beceriye sahip olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada öğretim elemanlarından görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö.E.2: Kültürel çeşitliliği, farklılığı vermemiz gerekiyor… Kültürler arası farklılıkları ya da benzerlikleri bilmesi, kültürel zenginliğini bilmesi kendi milli değerlerini hem de evrensel değerlerini kazanması açısından oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö.E.15: Öğretmen adayının batının en ucundan, doğunun en ucuna ücra köşesine gittiği zaman bu toplumdan haberdar olarak zihin kodlaması olarak burada bunlar varmış diye giderse kültürel şok yaşamaması adına orada kendini en azından o sosyolojik yapıya hazır hissetmesi, kendine bir yaşam alan oluşturması, orada en azından kendini bir nebze bulması akademik işlere

yönelmesi daha hızlı olur. Öteki türlü kültürel şoklanma olursa sonuçta akademik boyuta yansıyacak, çocuklar yansıyacak.
Ö.E.3: Şimdi farklı kültürel gruplar barındıran sınıflara öğretmenlik yapacak kişiyi düşünelim. O kişi yeterli düzeyde hazırlanmamışsa bu işe, "ben eğitimi verecem alan alır, almayan almaz" diye düşünüyorsa o içeride azınlıkta olan çocukları bir defa eğitim alamaz. Onlara yaklaşımı lisans düzeyinde öğrenmesi lazım.
Ö.E.8: Türkiye'de bütün programlarda eğitim öğretim birliği var o esas. Ama eğitim öğretim birliğini yıpratmayacak şekilde bölgesel farklılıklar, kültürel farklılıklar manasında diyorum, siyasal farklılıkları din farklılığı, inanç farklılıklarını kaşımak manasında değil… Bunların birer zenginlik olduğu, bu ülkenin kültürünün bir parçası olduğunu vazgeçilemeyeceği filan öğretilebilir.

Ders içerikleri

Öğretim elemanları programın hedefleri bağlamında ders içeriklerinin de nasıl organize edilmesi gerektiğine ilişkin önerileri alınmıştır. Bu noktada öncelikle mevcut ders içeriklerinin sınıf öğretmeni adaylarında kültürel değerlere duyarlılığı oluşturacak şekilde güncellenmesine dikkat çekmektedirler. Bununla birlikte Türkiye'deki sosyolojik gruplar hakkında bilgilendirici, Türkiye'deki şehirleri ve kültürleri tanıtıcı içerikte derslerin seçmeli veya zorunlu olacak şekilde programda yer almasını önermektedirler. Bu önerilere ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö.E.16: Ders içeriği bakımından öyle bir ders hazırlanmalı ki bugünkü acil ihtiyaçlara cevap verebilmeli. Eğer ki böyle salla pati bir durum söz konusu olursa Olumlu yönü olumsuz olabilir yani… Veya şöyle diyelim tam anlamıyla hazırlanan ders içeriği veya ders diyelim… İhtiyaca cevap vermeyecek şekilde hazırlanmazsa hiçbir anlamı kalmayacak… Bir yük sadece!
Ö.E.3: "Kültürlerarası eğitim" adı altında belki olabilir. Sınıf öğretmenliğinde belki diğer branşlar da belki olmayabilir ama zorunlu olmalı. Sebebi ise zaten sınıf öğretmenlerinin ilk atama yeri maalesef güneydoğu. Şark hizmeti gibi bir zorunluluk varsa eğer yani belki orada zorunlu bir "Kültürlerarası eğitim" adı b enim hoşuma gidiyor ya da "Eğitimin Kültürel Boyutu" da olabilir. Özellikle sınıf öğretmenliğinde belki de gerçekten onların karşı karşıya kalacakları ortamla iligli olabilir.
Ö.E.19: Çokkültürlülük veya buna benzer bir isimle, isim farklı olabilir. Burda tamamen Türk toplum yapısını tanımaya ve anlamaya dönük Karadeniz kültürü Doğu kültürü Güneydoğu kültürü… Buralarda öğretmenlik yapan insanlar şehirde mutlaka buralarda öğretmenlik yapan tecrübeli öğretmenler vardır…Bunlarında katılımıyla güzel bir içerik oluşturulup, Trakya'dadır, Ege'dir.. Şudur budur bütün bunların hepsini içerecek bir dönemlik mesela etkinlik temelli bir ders olabilir.
Ö.E.6: Farklı kültürler deyince sosyal bilgiler bana çok yakın geliyor bu ders. O dersle özellikle işlenebilir. Hayat bilgisi dersinde de olabilir. Bu anlamda bireysel farklılıklar, ulusal, kültürel dini inançlara yönelik bu dersler sanki daha uygun gibi geliyor.

Ö.E.15: Yaşayan Kültür mü olur ya da Şehir Kültürleri mi olur fazla derinlemesine inmeden, işte Bolu deyince Diyarbakır deyince çocuk (öğretmen adayı) maddi manevi ne kültürü bilmesi gerekiyorsa… en azından bir envanteri olur, en azından bir ön bilgi açısından böyle bir şey olabilir. Yani Şehirler dersi ya da Kültür şehirleri...

Öğrenme – öğretme süreci

Öğretim elemanları sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri kazandırılması sürecinin nasıl organize edilmesi gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler bağlamında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili ders veya ünitenin kapsamında gezi, gözlem, drama, video gösterimi, e-öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö.*E.15: Teorik anlamda işte dersle ilgili genel bilgiler verildikten sonra her öğrenci mesela kendi ili ile ilgili kültürel tanıtımlar yapabilir. uygulamalı ve teorik olabilir. Örneğin kendi yöresel giysileri yöresel inanışları yöresel evlilikleri, kına geceleri Ne bileyim Maddi manevi ne kültürleri varsa ona yönelik teorik ve uygulamalı olarak, çünkü uygulama çok önemli… Niye? Memleketinden geleceği bir elbiseyi memleketinden getireceği bir fotoğrafı paylaşması lazım…Öğrenciyi işin içine katmamız lazım hem farkındalığı hem de içselleştirilmesi hem de değişik kültürlerle ilgili bilgi sahibi olması daha şey olur.*

Ö.E.7: Dersin içeriği de bu yönde çeşitli etkinliklerle uygulamalarla şekillendirilebilir. Yani teorik bilginin yanında kültürel farkındalıklar da empatiye yönelik etkinliklere yer verilirse kişi karşısındakinin yerine koyarak bir rol oynama gerçekleştirebilir. Bir drama yapabilir. Bir yaratıcı dramda bulunabilir. Onunla ilgili bir şiir yazabilir ya da onunla ilgili bir hikâye yazabilir hikâyenin bölümlerini değiştirebilir. Bir hikâyenin içinde sınıfta bulunan bütün kültürel unsurları aynı hikâyede yer verebilir. Karşılıklı yaptıkları bir olayı orada değerlendirebilir. Çeşitli metinler yazabilir, çeşitli oyunlar oynanabilir birçok etkinlik bunun altında planlanabilir.

Ö.E.20: Öğrenen merkezli etkinlikler olması gerekiyor. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürleri gerçekten yerinde görüp gözlemleyip ve bununla ilgili yorumlar yapabilmesi gerekiyor. Benim uygulamadan kastım o öğrencinin farklı kültürleri tanıyabilecek şekilde sınıf dışı etkinlikler ile desteklenmesi ve bunun kendisi sınıfta öğrenen aktifliğiyle sunabilmesi taraftarıyım… Ben şunu yaptım ve ben bunu yaptımdan ötesi, bunu neden yapma gereği hissettiğini fark ettiğini vurgulayabilsin ve o alanda sınıf dışı etkinliklere daha çok yer verilsin.

Öğretim elemanları lisans eğitim sürecinde mevcut okul staj ve uygulama deneyimlerinin tek bir okul veya yere kayıtlı kalmaksızın farklı yerlerde staj ve uygulama deneyimlerinin yaşatılması noktasında sınıf öğretmen adaylarına imkân sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca ufuklarını açıcı nitelikte sınıf öğretmeni adaylarına

kültürel çeşitlilik vizyonu kazandırılması noktasında belli zaman dilimlerinde eğitim fakülteleri arası rotasyon yapılmasını önermektedirler.

> *Ö.E.21: Staj uygulamalarında o ortamları daha fazla teneffüs etmeleri bir şekilde sağlanırsa özellikle mesela ülkemizin batısındakilere doğudakilere ya da ülkemizin batısındakileri kendi kırsal kesimlerine bir şekilde gidip görmeleri daha faydalı olacaktır. Alana inmeli. Öğretim elemanının anlayışı da önemli onları yönlendirmeli…*
> *Ö.E.6: Uygulamaya dönük en azından şu temel farklılıkları köy şehir ayrımına baktığımızda mesela köye uyum sağlama açısından bu tür uygulamaların özellikle de staj konusundaki uygulamaların artması gerekiyor.*

> *Ö.E.10: Farklı bir kültürden yakın arkadaşı olan bir insanların farklı bir kültür içerisinde yaşama deneyimi gerek iş gerek eğitim farklı amaçlarla göç etme gibi yaşamış olan insanların kültürlerarası duyarlık düzeylerinin bu konuda hiç deneyimi olmamış insanlara göre daha yüksek olduğunu görüyoruz. Mesela Sınıf öğretmenliği programında neden zorunlu bir rotasyon yaptırmıyoruz? Mesela öğrenciler dört yılın bir dönemini farklı bir üniversitede okumuyor?*

Öğretim elemanları sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarına katkı sağlaması açısından yeni atanan ve kıdemli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmasının da lisans eğitim sürecinde yarar getireceğine ayrıca dikkat çekmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

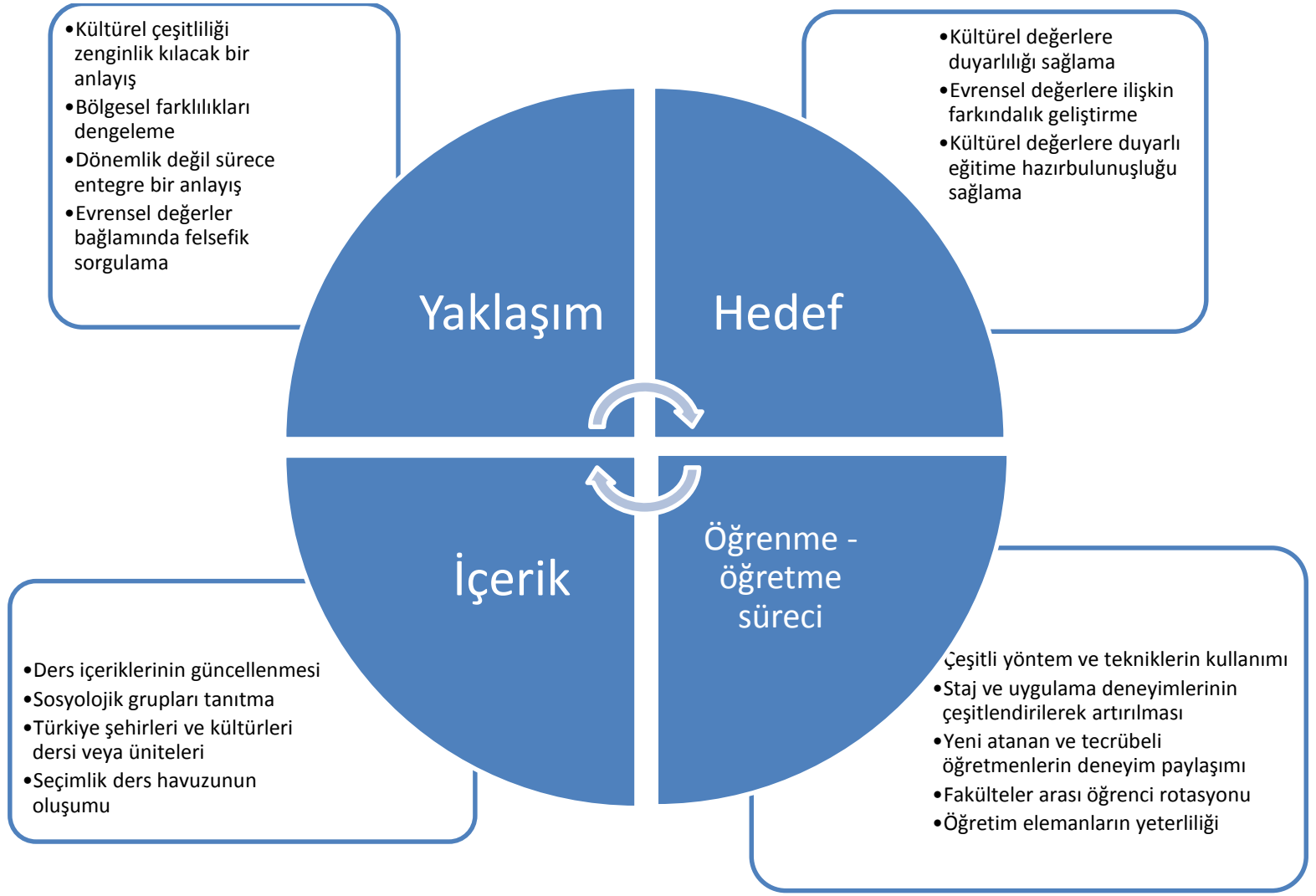
> *Ö.E.16: Günümüz teknoloji gelişti artık… Görüntülü konuşması var bağlamak lazım Hemen o doğuda görev yapan öğretmene… diyeceksin ki Hocam bize bir şöyle 15 dakika bir beraber bizi de dahil ederek hepimizi dahil ederek küçük bir ders gibi bir uygulama hep beraber yapalım bundan güzel bilmiyorum olabilir mi Yani? Bir sonraki ders Muğla'ya bağlan Bir sonraki ders Diyarbakır'a, öbür gün Gümüşhane'ye… Çünkü hocaların böyle bir altyapısı var her yıl mezun 160 öğrenci. 160'ın 80'i atansa Türkiye'nin her bir yanında bir öğrenci hiçbir sıkıntı çekilmez bu programa koyarak hocanın da işi kolaylaşacak öğretmen adayının da işi kolaylaşacak, öğretmen adayının da dünya görüşü artacak.*
> *Ö.E.9: Farklı kültürlerde yaşayan kişilerden örnek olaylar yaşatılabilir… Nelerle karşılaşacaklarını kültürel geziler de olabilir, … görüntülü konuşmalar yaptırılabilir şu anki bu teknoloji var zaten… İlla oraya gitmeye gerek yok oradaki öğretmenlerde yaşayan kişilerle görüşmeler yaptırtılabilir belli dönemlerde… Üniversitemizden atanan öğretmenlerle tekrar bir sene sonra görüşme yapabiliriz neler yaşadıkları ile ilgili dönüt alınabilir. Böylelikle gidecek olanlara da yol göstermiş olunabilir.*
> *Ö.E.14: teori verilmeli ama bizim esas eksikliğimiz uygulama konusunda… Yani masa başında kitabi konuşmalar artık geldi geçti. Bizim bu işi uygulamalı yapmamız lazım… Mesela ne bileyim gezi mi düzenlenir, yani işte ondan sonra videomu gösterilir bizzat uygulama yapılır, mikro uygulama diyoruz ya… Bana*

bir tane eski öğretmen anlatmıştı. Biz köy stajina giderdik, yorganımızı yatağımızı alırdık 3 ay 6 ay Bizim köy stajımız vardı. Bizzat orada yaşarız… oradaki şartları görürüz… Biz sınıf içerisinde yetiştirmeye çalışıyoruz. Onlarda şeye gidip gerçek ortamla karşılaştıkları zaman Sudan Çıkmış balık gibi teori var, uygulama yok. Siz bunları bize anlatmamıştınız, hiç Bunlardan bahset demiştiniz diyen öğretmenler çıktı yani…
Ö.E.19: mesela davet ederiz tecrübeli öğretmenlerden örneğin Diyarbakır'dan öğretmenlik yapmış birisini, Uşak'taki sınıfıma Davet edip hocam neler gördün, olumlu olumsuz bize anlat. Bir hazırlık yap gel deriz. Sınıfça etkinlik ve tartışma ortamı yaparız. Neler yapabiliriz mesela gittiğimiz yerlerde ne gibi etkinlikler yapabiliriz. Mesela şu konuyu nasıl öğretebiliriz gibi. Ben çok güzel olacağını verin olacağını düşünüyorum.

Öğretim elemanları öğrenme-öğretme sürecinin baş aktörü olarak dersin hocasını görmektedirler. Fakat sınıf öğretmen adaylarına kültürel farkındalık kazandırma ve kültürel değerlere duyarlı olma ile ilgili öğretim elemanlarının yaşadıkları bilgi eksikliği nedeniyle bu konularla ilgili sınıf öğretmen adaylarına ders süreçlerinde bilgi paylaşımlarının yapılamadığını belirtmektedirler. Bu noktada kültürel değerler duyarlı olma ile ilgili bilgi verecek ve tutum kazandıracak olan öğretim elemanlarının yeterli derecede bilgi sahibi olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Bu bulguya ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö.E. 1: Bu aşamada Öğretim elemanı davranışlarının çok çok önemli olduğunu düşünüyorum Evet kendi adıma vermeye çalışıyoruz bazı değerleri… Hoşgörü noktasında veriyoruz ama bir çok eksiğimiz var. Çünkü Biz lisans programında ve yüksek lisans programında kültürel değerlerle ilgili herhangi bir ders de almadık. Belki bunu da etkisi olabilir…
Ö.E.13: Öğretim elemanlarının bu konuda bilgi eksikliği, işte bu konuda bilgi ihtiyacı içerisinde olduğunu düşünüyorum her şeyden önce. Önce kendimden başlayarak sonra diğer elemanlarımız adına ben böyle olduğunu düşünüyorum. Çünkü benim yapmış olduğum gözlemlerden, öğrencilerle yapmış olduğumuz dersi için etkinliklerle öğrenci düşüncelerinden hareketle bu sonuca varıyorum.
Ö.E.5: … Bu derslere giren hocaların eğitim düzeyi önemli. Yardımcı Doçent, Doçent gibi nitelikli olursa biraz daha farklı olabilir.

Özetle öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans programının hedef, içerik ve öğrenme – öğretme süreci öğeleri açısından sınıf öğretmeni adaylarında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık oluşturmaktan uzak olduğu, söz konusu bilgi, beceri ve farkındalık kazandırma noktasında programın güncellenmesi ve programın öğelerine eklentiler yapılması gerektiğine ilişkin birçok önerilerde bulunmuşlardır. Şekil 9'da bu önerilerin kapsamına ilişkin bilgiler sunulmuştur.



Şekil 9. Öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin önerilerin tema ve alt temaları

4.2. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın nicel aşamasında KDEHÖ'yle sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, ikinci dile sahip olma, ulusal veya uluslararası değişim programlarına katılım durumu ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama adına genel olarak lisans eğitim programlarını değerlendirme durumu gibi bağımsız değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu bulgular başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır.

4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarından KDEHÖ ile toplanan verilerin ışığında "Kişisel Hazırbulunuşluk" ve "Mesleki Hazırbulunuşluk" boyutlarındaki maddelere ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13. Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	Boyut ve Maddeler	X	SS	Düzey
	Kişisel Hazırbulunuşluk	4.23	.57	Çok yüksek
Kişisel Hazırbulunuşluk Boyutu Maddeler	Kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta öğretmenlik yapmaya hazırım.	4.07	.83	Yüksek
	Sınıfımdaki öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerleri merak ederim.	4.42	.75	Çok yüksek
	Öğrencilerimin öğrenmelerine rehberlik ederken onların kültürel değerlerini göz önünde bulundurmam gerektiğini düşünüyorum.	4.44	.80	Çok yüksek
	Kendi kültürümden farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşime geçmek hoşuma gider.	4.46	.76	Çok yüksek
	Sınıfımda kültürel çeşitliliklerinden dolayı öğrencilerin birbirilerine ayrımcılık yapmasına tolerans göstermem.	4.50	.88	Çok yüksek
	Kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta eğitim yapmanın zevkli olacağını düşünüyorum.	4.21	.87	Çok yüksek
	Kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurduğumda, Türkiye'nin her yerinde öğretmenlik yapabilirim.	3.94	.99	Yüksek
	Sınıfımda anadili Türkçe olmayan öğrencilerimin kendi anadillerinden kelime ve cümleler öğrenerek onlarla sınıf içi ve dışında etkileşimi artırmak isterim.	4.08	.99	Yüksek
	Ders sürecinde öğrencilerin kendi kültürlerine özgü örnekler vermeleri için cesaretlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4.37	.75	Çok yüksek

	Öğrencilerin yetiştikleri kültürel çevreyi dikkate alarak ders işlemenin onların akademik başarılarını artıracağını düşünüyorum.	4.30	.80	Çok yüksek
	Tercihime bırakılsa kendi kültürümden farklı kültürel özelliklere sahip insanların olduğu bir yerde öğretmenlik yaparım.	3.82	1.03	Yüksek
	Okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim sistemimizin kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum.	4.28	.81	Çok yüksek
	Mesleki Hazırbulunuşluk	**3.31**	**.74**	**Orta**
Mesleki Hazırbulunuşluk Boyutu Maddeler	Lisans eğitimi süresince öğretim elemanlarımız Türkiye'deki kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık oluşturdu.	3.18	1.10	Orta
	Öğrencilerin kültürel yaşantılarını öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede araç olarak kullanılması gerektiğinin farkındayım.	3.37	1.10	Orta
	Lisans eğitim derslerinde okutulan ders kitaplarını Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ile ilgili bilgiler sunması açısından yeterli görüyorum.	2.91	1.09	Orta
	Lisans eğitim sürecinde aldığım seçmeli dersler kültürel değerlere duyarlı olma açısından bana katkı sağladı.	3.50	1.03	Yüksek
	Derslerde öğretim elemanlarımızın kişisel yaşantı ve deneyimlerine yer vermeleri sayesinde kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık kazandım.	3.30	1.06	Orta
	Lisans eğitim sürecinde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan kültürel çeşitlilik ile ilgili bir farkındalık kazandım.	4.12	.80	Yüksek
	Lisans eğitim sürecinde Türkiye'deki farklı kültürlerin tanıtılmasına yönelik bilgiler edindim.	2.94	1.13	Orta
	Lisans eğitimim sürecinde aldığım zorunlu dersler kültürel değerlere duyarlık açısından bana katkı sağladığını düşünüyorum.	3.11	1.16	Orta
	Lisans eğitim programımızı Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık oluşturmada yeterli görüyorum.	3.39	1.09	Orta

Tablo 13'de görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları boyutlar temelinde; kişisel hazırbulunuşluk maddelerinin puan ortalaması 4.23 olup "Çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta dikkat çeken ortalama puanı en yüksek olan maddeler; puan ortalaması 4.50 olan "Sınıfımda kültürel çeşitliliklerinden dolayı öğrencilerin birbirilerine ayrımcılık yapmasına tolerans göstermem" maddesi ile puan ortalaması 4,46 olan "Kendi kültürümden farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşime geçmek hoşuma gider" maddeleri "Çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu boyutta ortalama puanı en düşük olan maddelerin ise; ortalama puanı 3,94 ile "Kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurduğumda, Türkiye'nin

her yerinde öğretmenlik yapabilirim.” maddesi ve ortalama puanı 3,82 olan “Tercihime bırakılsa kendi kültürümden farklı kültürel özelliklere sahip insanların olduğu bir yerde öğretmenlik yaparım.” maddeleri “Yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

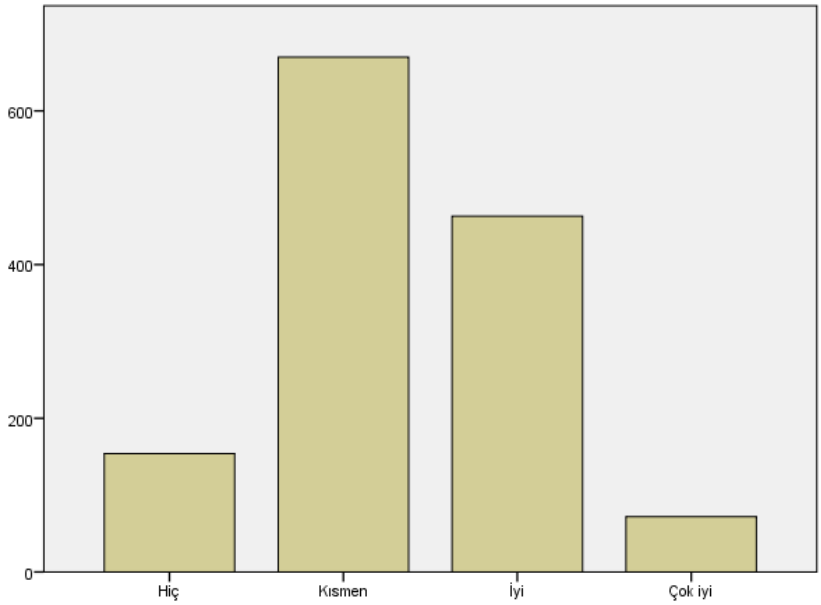
Mesleki hazırbulunuşluk maddelerinin puan ortalaması 3.31 olup “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyut için ortalama puanı en yüksek olan maddeler; puan ortalaması 4.12 olup “Lisans eğitim sürecinde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan kültürel çeşitlilik ile ilgili bir farkındalık kazandım.” maddesi “Yüksek” düzeydedir. Diğer taraftan bu boyutta ortalama puanı en düşük olan maddelerin ise; ortalama puanı 2,91 olan “Lisans eğitim derslerinde okutulan ders kitaplarını Türkiye’deki kültürel çeşitlilik ile ilgili bilgiler sunması açısından yeterli görüyorum” maddesi ile ortalama puanı 2,94 olan “Lisans eğitim sürecinde Türkiye’deki farklı kültürlerin tanıtılmasına yönelik bilgiler edindim” maddeleri “Orta” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitim Programlarını Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarını Sağlama Açısından Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama durumu açısından çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarından öğrenim gördükleri sınıf öğretmenliği lisans programını genel anlamda değerlendirmeleri istenmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluğu sağlama açısından değerlendirilmesine ilişkin frekans ve yüzde tablosu

Düzey	***f***	**%**
Hiç	152	11,79
Kısmen	670	49,05
İyi	463	33,89
Çok iyi	72	5,27
Toplam	**1366**	**100**



Şekil 10. Sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlama durmuna ilişkin bar grafiği

Tablo 14'de ve Şekil 10'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören öğrencilerden 152'si (%11,79) "hiç"; 670'i (%49,05) "kısmen"; 463'ü (%33,89) "iyi"; 72'si (%5,27) "çok iyi" düzeyde kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağladıklarını düşünmektedirler.

4.2.3. Cinsiyet Açısından Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kişisel Hazırbulunuşluk Düzeyi	Erkek	350	4,24	.62	1364	.07	.13
	Kadın	1016	4,23	.56			
Mesleki Hazırbulunuşluk Düzeyi	Erkek	350	3,37	.79	1364	1.68	.06
	Kadın	1016	3,30	.74			
KDEH Düzeyi	Erkek	350	3,88	.56	1364	1.11	.08
	Kadın	1016	3,84	.50			

Tablo 15'de görüldüğü üzere, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin kişisel hazırbulunuşluk boyutu açısından kadın sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$ = 4,23) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$ = 4,24) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0{,}07$, p>0.05]. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan kişisel hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

İkinci olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin mesleki hazırbulunuşluk boyutu açısından kadın sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$ = 3,30) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$ = 3,37) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 1{,}68$, p>0.05]. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan mesleki hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamalarına göre kadın öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$ = 3,84) ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$ = 3,88) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 1{,}11$, p>0.05]. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının genel toplam puan ortalamaları açısından kültürel değerlere duyarlı eğitime

hazırbulunuşluk düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.4. İkinci Dile Sahip Olma Açısından Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ikinci dile sahip olma açısından kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını incelemeden önce çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları ikinci dile ilişkin bilgiler Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının ikinci dile sahip olma durumuna göre frekans ve yüzde tablosu

İkinci dil	**N**	**%**
İkinci dile sahip olmayan	706	51,7
Kürtçe	212	15,5
İngilizce	326	23,9
Arapça	66	4,8
Diğer	61	4,1
Toplam	**1366**	**100**

Tablo 16'ya göre çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni son sınıf öğrencilerinden 706'sı (%51,7) herhangi bir ikinci dile sahip olmadığı; diğer taraftan 212'si Kürtçe (%15,5), 326'sı İngilizce (%23,9), 66'sı Arapça (%4,8), ve son olarak 61'i diğer (%4,1) (Çerkezce, Almanca, Farsça, İtalyanca vb.) dillere sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ikinci dile sahip olma durumlarına göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17. İkinci dile sahip olma durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri

	İkinci Dil	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kişisel Hazırbulunuşluk Düzeyi	Yok	706	4.23	.53	1364	.58	0.86
	Var	658	4.25	.61			
Mesleki Hazırbulunuşluk Düzeyi	Yok	706	3.33	.74	1364	.48	0.87
	Var	658	3.31	.76			
KDEH Düzeyi	Yok	706	3.85	.49	1364	.67	0.23
	Var	658	3.85	.53			

Tablo 17'de görüldüğü üzere, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin kişisel hazırbulunuşluk boyutu açısından ikinci dili olmayan 706 öğretmen adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Yok}} = 4{,}23$) ile ikinci dile sahip olan 658 sınıf öğretmeni adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Var}} = 4{,}25$) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0{,}58$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan kişisel hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları ikinci dile sahip olma ve olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin mesleki hazırbulunuşluk boyutu açısından ikinci dili olmayan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Yok}} = 3{,}33$) ile ikinci dile sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Var}} = 3{,}31$) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0{,}48$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan mesleki hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları ikinci dile sahip olma ve olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamalarına göre ikinci dili olmayan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Yok}} = 3{,}85$) ile ikinci dile sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının puan

ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Var}}$ = 3,85) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0{,}58$, p>0.05]. Diğer bir ifade ile ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamalarına göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi ikinci dile sahip olma ve olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.5. Değişim Programlarına Katılım Durumları Açısından Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının değişim programlarına katılım durumlarına göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18. Değişim programlarına katılım durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri

	Katılım Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kişisel Hazırbulunuşluk Düzeyi	Evet	85	4.21	.65	1364	.53	0.59
	Hayır	1281	4.24	.56			
Mesleki Hazırbulunuşluk Düzeyi	Evet	85	3.45	.85	1364	1.67	0.09
	Hayır	1281	3.31	.74			
KDEH Düzeyi	Evet	85	3.83	.63	1364	.90	0.36
	Hayır	1281	3.78	.52			

Tablo 18'de görüldüğü üzere, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin kişisel hazırbulunuşluk boyutu açısından değişim programlarına katılan 85 öğretmen adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Evet}}$ = 4,21) ile değişim programlarına katılmayan 1284 sınıf öğretmeni adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$ = 4,24) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0{,}53$, p>0.05]. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmeni adaylarının kültürel

değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan kişisel hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları değişim programlarına katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin mesleki hazırbulunuşluk boyutu açısından değişim programlarına katılan 85 öğretmen adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Evet}}$ = 3,45) ile değişim programlarına katılmayan 1284 sınıf öğretmeni adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$ = 3,31) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 1,67$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin bir alt boyutu olan mesleki hazırbulunuşluk düzeyi puan ortalamaları değişim programlarına katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamalarına göre değişim programlarına katılan 85 öğretmen adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Evet}}$ = 3,83) ile değişim programlarına katılmayan 1284 sınıf öğretmeni adayının puan ortalamaları ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$ = 3,78) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(1364)} = 0,90$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamalarına göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi değişim programlarına katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın nitel boyutunda, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ele alınmış; sonrasında araştırmanın nicel boyutunda "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılarak elde edilen bulgulara dayalı tartışma gerçekleştirilmiştir. Bölümün sonunda nitel ve nicel bulguların sentezlemesi yapılarak bütüncül bir çerçeve çizilerek sonuç kısmına yer verilmiştir.

5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

5.1.1. Sınıf Öğretmeni Adayları Açısından Kültürel Değerler Kavramı

Bu araştırmanın alt problemi bağlamında öncelikle sınıf öğretmeni adaylarından öncelikle "kültürel değerler" kavramının zihin dünyalarında çağrıştırdığı anlamlar öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları kültürel değerler kavramının insan için önemine ilişkin dile getirdikleri görüşlerle birlikte kültürün maddi ve manevi öğeleriyle birlikte *insanı şekillendiren önemli bir güç* olarak kabul etmektedirler. Kültür bireylerin içinde yaşadıkları toplumda süreç içerisinde edindikleri bilgi, inanç, ahlak, alışkanlık, gelenek, sanat, hukuk vb. değerler bütünüdür (Kroeber ve Kluckhohn, 1963:357). Kültür yapısı itibariyle çok boyutlu, dinamik, paylaşılabilen, öğrenilen ve nesilden nesile aktarılan unsurlardan oluşan bir yapı olmasıyla birlikte, değişen yaşam koşullarına cevap verebilmesi yönüyle kültürel öğeler birbirlerine bağımlı bir yapıdadır (Taylor ve Sobel, 2011: 15). Kültürel değerler; anlam ve sembol sistemlerinden oluşmakta ve o kültürün içinde doğan insanlarca kültürlenme ve kültürleşme süreçleriyle edinilmekte ve kültürel değerler insanların davranışlarına ve algılarına hayat boyu yol gösteren bileşenler olarak kabul edilmektedir (Gezon, Kottak McGraw, 2016:19).

Nieto ve Bode (2013:3) kültürü ortak bir tarih, coğrafi konum, din, dil, sosyal sınıf faktörlerin bir kombinasyonu ile birbirine bağlı olarak bir grup insan tarafından oluşturulan ve paylaştırılan, değerler, gelenekler, sosyal ve siyasi ilişkilerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Selanik – Ay ve Kurtdede – Fidan (2013:1135) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarının incelediği araştırma

bulgusunda; kültürel değerleri ve mirası toplumun en önemli, en değerli ve vazgeçilemez ögesi olarak gördükleri belirlenmiştir. Aynı şekilde Gupta ve Ferguson (1997:27) kültürün sürekli üretildiği ve her gün yeniden inşa edildiği bir yönü olmasıyla birlikte, insanları ortak bir geçmişe bağlayan, bir nesilden diğerine aktarılan sosyal birleştirici bir güç olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca Şahin ve Kaya (2016:111) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kültüre ilişkin metaforik algılarına bakıldığında; farklı renklerin ve desenlerin kültürün içinde barındığı ve kültürel farklılığın zenginlik olduğu anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Gerçekleştirilen farklı bir araştırmada öğretmen adayları ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi sosyo-kültürel yapıların öğretmenler ve öğrencilerin eğitimsel deneyimleri üzerinde etkisi olduğunu ifade edilmektedir (Skerrett, 2011:204).

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerler kavramını toplumun inancına bağlı gelişen birikimler, sosyal hayatı şekillendiren öğeler, ailevi ve toplumsal kabuller, coğrafi koşulların etkisiyle şekillenen insana ait değerler, yörelere göre değişiklik gösteren kültürel miras nesneleri, farklı geleneklerin, inançların ve etnik grupların etkileşimleriyle harmanlaşan ürünler, geçmişten bugüne getirilen maddi ve manevi her şey olarak tanımlamaları ilgili alanyazında (Gezon ve Kottak,2016; Güvenç, 1991; Eroğlu, 2015) kültüre ilişkin ortaya konulan fikir ve düşüncelerle örtüşmektedir. Ayrıca Akpınar ve Genç'in (2017:259) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin algılarının ve tanımlamalarının nasıl olduğuna yönelik yaptıkları araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adayları kültür kavramını genel olarak belli bir süreçte oluşan maddi ve manevi birikim olarak tanımladıkları; ayrıca yerel ve bölgesel betimlemeler ya da yaşayış şekilleri açısından kültür kavramını ele aldıkları görülmektedir. Jenks (2005:104) aynı coğrafya üzerinde yaşayan bireyler, aileler, topluluklar, bölgeler, sınıflar ve kültürün içindeki diğer gruplar farklı öğrenme, kültürlenme ve kültürleşme sürecine sahip olabilecekleri ve bu sürecin onları farklı kılabileceğini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile ulusal bir çatı altında yaşayan insanların sahip oldukları kültürel geçmiş ve kaynaklar, farklı sembol ve gelenekleri doğurmuş olabilir; doğal olarak bu kültürel değerler insanları davranışsal, düşünsel ve duyuşsal olarak farklılaştırabilir. Söz konusu bulgularda sınıf öğretmeni adaylarının bu farklılığı ve zenginliği doğal karşıladıkları, kültürel değerler kavramına yükledikleri anlamlara bakıldığında bu durumun farkında oldukları görülmektedir. Diğer taraftan Senemoğlu (2013:511) bireyin anlamlı ve sistematik düşünmesi için kavramlara ihtiyacı olduğunu, kavramlarla yaşantısını anlamlandırdığını bu noktada öğrenmeye açık ve hazır olma noktasında kavramların anahtar konumunda olduğunu ifade etmektedir. Aktekin

(2009:315) birey için bir kavramın zihinde herhangi bir şey ifade etmesinin yanında bu bilgilerin bilimsel olarak kabul edilenden farklı olması durumunda ileriye dönük öğrenmelerin genellikle öğrenmeyi olumsuz olarak etkilemesine sebep olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerler kavramına ilişkin algı ve tanımlamalarına bakıldığında, ilgili alanyazında belirtilen tanımlarla uyum sağladığı ve örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni olma yolunda kilit bir kavram olan "kültürel değerler" kavramının sınıf öğretmeni adaylarınca zihinlerinde doğru konumlandırılıyor olabilmeleri, kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışının benimsenmesi ve uygulanması noktasında hazırbulunuşluk için önemli bir aşama olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Sınıf Öğretmeni Adayları ve Öğretim Elemanlarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Lisans Programına İlişkin Görüşleri

Bu araştırmanın alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının lisans programına ilişkin görüş ve değerlendirmeleri tartışılmaya çalışılmıştır. Creswell ve Plano-Clark'a (2007) göre karma araştırmalarda veri analizi genelde yorumlama ve tartışma kısımlarında birleştirilmektedir. Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımlarından yarar sağlamaktadır. Dolayısıyla bu alt başlık altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri harmanlama bir biçimde sunularak tartışılmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik bilgi, beceri, farkındalık ve yeterliklerini geliştirmesi açısından sınıf öğretmenliği lisans programının yetersiz olduğu, mesleki süreçte gerekli olacak bilgi ve beceri donanımını kazandırmadığı ve dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacak nitelikte olmadığını ifade etmektedirler. Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk, öğretmen adayının ya da öğretmenin farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğretim yapmak için ön koşul niteliğindeki gerekli yeterlikler, davranış biçimleri ve performans düzeyi noktasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak hazır olması anlamındadır (Karataş ve Oral, 2017:259). Aynı şekilde sınıf öğretmenliği lisans programlarında görevli öğretim elemanları, sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının kişisel deneyimlerini geliştirme ve mesleki yaşamlarında gerekli pedagojik bilgi ve becerilerini kazandırma açısından programın yetersiz kaldığı görüşündedirler. Programın paydaşlarından elde edilen

bu bulgular ışığında sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından yetersiz veya zayıf olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kültürel hazırbulunuşlukları, kültürlerarası duyarlılıklarının gelişebilmesi için bir gereksinim olarak görülmektedir (Barnes, 2006; Fairbanks ve diğ., 2010; Guo, Arthur ve Lund, 2009; Lenski, Crumpler, Stallworth, ve Crawford, 2005). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji; öğrencinin akademik, sosyal, duyuşsal, psikolojik ve fizyolojik refahını geliştirme felsefesi temelinde, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin sınıfa getirdikleri zengin ve çeşitli kültürel varlık ve kaynaklara dayalı olarak bilgi ve beceri kazanma durumunu geliştirmede kültürü bir referans çerçevesi olarak kabul eden bir yaklaşımdır (Howard, 2010; 67-68). Bu anlamda sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğilimlere sahip olması ve öğrencilerinin kültürel referanslarına başvurabilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar tasarlarken kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulama becerilerini kullanması bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Kidd, Sanchez ve Thorp, 2008:316). Bu noktada öğretme yetiştirme lisans programı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında bilgi, beceri, farkındalık ve yeterliklerini kazanabileceği önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Gay (2014:257) kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulanabilmesi için gerekli bilişsel ve duyuşsal edinimlerin sağlanması, bu durum için de öğretmen adaylarının yetişme dönemi olan lisans eğitim sürecinde başlanması ve hizmet içi mesleki gelişimle de devam etmesi gerektiğini söylemektedir. Banks (2013:57) öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmeleri ve kültürel olarak daha duyarlı hale gelmeleri durumunda, öğrenme – öğretme sürecinde öğretim programını öğrencilerine uyarlama konusunda daha güçlü hale gelebileceğini, bu anlamda üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının lisans eğitim programlarının kültürel çeşitliliği yansıttığı takdirde, gerekli bilgi, beceri ve bakış açısını elde edebileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenler kültürlerin kesişim noktasındaki kavşaklar gibidir. Kültürleri harmanlayarak ve sentezleyerek sınıf içerisinde kültürel çeşitliliğin yaşatma anlamında rol ve sorumluluğunu yerine getirebilmesi için kültürlere ilişkin kendi önyargılarının farkında olması ve özellikle sınıf içerisinde temsil edilen kültürlere ilişkin bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda öğretmen yetiştirme programı lisans eğitim sürecinin hedeflerinden birisi de öğretmen adaylarının kültürlere ilişkin farkındalık kazanması, bilişsel ve duyuşsal kalıp yargılarındaki tutarsızlıkların giderilmesi olmalıdır. Aksi takdirde öğretmen adaylarını kalıpyargılarına mahkûm eden bir öğretmen yetiştirme

programından geçen ve mezun olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olma noktasında istenen yeterliklere sahip olamamaları olasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileriyle arasında kültürel boşluk oluşması ve mesleki hayatlarında sorunlar yaşaması muhtemel bir sorun olarak karşımıza çıkacaktır. Nitekim öğretmenlerden öğrencilerin kültürel temelli bakış açılarını bilmesi beklenmekte ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yeterliklerine sahip olması gerektiği alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Villegas ve Lucas, 2002, Skepple, 2011; Karataş ve Oral, 2016). Alanay (2015:65-66) yaptığı araştırmada öğretmen adayları; çokkültürlü eğitim sistemine uygun öğretmenin farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olması gerektiği, farklı etnik kökenden öğrencilere karşı eşit ve adaletli davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda (Karataş ve Oral, 2015; Karataş, 2016; Tran, 2015; Webster ve Valeo, 2011) öğretmen adayları kültürel çeşitliliğe etkili şekilde hazırlanmadıklarını ve programın bu anlamda yeterlik kazandırma açısından yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Bu araştırmada öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenliği lisans programının hedeflerinde herhangi bir şekilde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan farklı kültürlere ilişkin bilgi aktarımının olmadığı ve Türkiye'nin sosyolojik gerçeklerinden uzak bir program yapısı olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda sınıf öğretmeni lisans programlarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilke ve uygulamalarının esas alınarak güncellenmesi ve sınıf öğretmeni için bu noktada gerekli yeterlikleri sunması beklenmektedir. Nitekim öğretmen yeterlikleri, pozitif sınıf ortamının oluşması, öğrencilerin başarı düzeyinin artması ve öğretme davranışlarının farklılaşması gibi durumlarla ilişkilidir (Tran, 2015:29). Öğretmenler yüksek öz – yeterlik düzeyine sahip ve mesleğine ilişkin tutumunun olumlu olması durumunda; farklılıkları kabul etme, onlara saygı gösterme, sınıf içi uygulamaları zenginleştirme ve kültürel değerlere daha duyarlı olma durumlarına da yansıyacağı ifade edilmektedir (Slot, Halba ve Romijn 2017:5). Diğer taraftan sınıf öğretmenliği alan itibariyle diğer tüm öğretmenlik alanlarına göre çok farklı bir yer arz etmektedir. Bu farklılık hem lisans programlarında hem alan içeriklerinde hem de hitap ettiği öğrenci gruplarında açık ve net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili olarak ilk göze çarpan farklılık, içerisinde birçok farklı disiplinin yer alma durumudur. Örneğin; ilkokuma ve yazma, Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler gibi birbirinden farklı birçok disiplinin uygulandığı alandır (Çaycı, 2011:2). Bu açıdan sınıf öğretmenliği lisans programı hem kuramsal yönden hem de pratik açıdan sınıf öğretmeni adaylarına Türkiye üzerindeki farklı kültürlerin özellikleri konusunda ve mesleki hayatta bu

kültürel değerlerden nasıl faydalanacağını bilmesi konusunda bilgiler sunması gerekmektedir.

Günümüzün öğretmenleri öğrencilerin sahip oldukları kültürel özellikleri anlamak, öğrencileriyle ilişkilerini geliştirmek durumundadır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğrencilerin öğrenme – öğretme sürecinde motivasyonlarının artması, ilgilerinin farkında olunması ve güven duygusunun gelişebilmesi yönünde katkı sağlayarak, öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu etki uyandırmaya hizmet etmektedir (Aronson ve Laughter, 2016:164). Ayrıca kültürel değerlere duyarlı öğretmen sadece "ana akım" kültürel, dilsel ve sosyo-ekonomik gruplar için değil; dil, kültür, ırk, etnik yapı, inanç, ekonomik kaynaklar, ilgi, yetenek, yaşam deneyimi noktasında farklılaşan bütün öğrencilerin başarısı için çaba göstermektedir (Taylor ve Sobel; 2011: 3). Chisholm (1994:55) geleceğin öğretmenlerini kültürel çeşitliliğe uygun olarak hazırlamak için çokkültürlülüğün doğasını ve ilkelerini anlamlandırmaya yardımcı olacak felsefelerin belirlenmesi, kültürün davranışları, düşünceleri ve tepkileri nasıl etkilediğini anlamak için fırsatlar yaratılması, toplumun her kesiminden insanların yaşantılarının dinlenmesi, belli basmakalıp düşünceler ve önyargılar yaratan öğretim materyallerinden kaçınılması, eğitimde eşitlik ilkesinin yayılması ve öğretim elemanlarının çokkültürlü içerikler ve yöntemleri tercih etmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Gay (2014:52) öğretimin daha etkili olabilmesi adına öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip olan öğrencilerinin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını öğrenme – öğretme sürecinde kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat bu araştırmada sınıf öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programında sınıf öğretmeni adaylarının kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta öğretmenlik yapma olasılığının dikkate alınmadığı, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecini tasarlama noktasında sınıf öğretmen adaylarına beceriler kazandırılmadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenliği mesleğinin pratikteki yönüne ilişkin lisans programının kazanımlarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmacılar kültürel yeterliliğe sahip ve kültürü eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilen nitelikli öğretmenlerin lisans eğitim programı aracılığıyla hazırlanması gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar (Guyton ve Wesche, 2005; Siwatu, 2007; Taylor ve Sobel, 2001). Çünkü öğrencilerin eğitim sistemine getirdiği kültürel değerler ile eğitim sisteminin bireye sunduğu kaynak ve olanaklar arasında çatışmanın olması öğrencilerde dengesizlik durumu oluşturmaktadır. Bu durumun sonucunda ise

bireylerin eğitim sistemine uyumu zorlaştırmakta ve süreç içerisinde sorunlara sebebiyet vermektedir.

Öğrencilerin sosyal beceri gelişimini sağlamak ve problem çözme yeteneklerini artırmak için, öğretimin kültürel normlarla eşleştirilmesi ve sosyal etkileşime uygun ortam oluşturulması gerekmektedir (Tharp, 1989:351). Bu noktada NCATE'ye (2010) göre sahip olduğu ve edindiği bilgi, beceri ve eğilimleriyle kültürel yeterliklerini sağlayan öğretmenler bütün öğrencilerine öğrenme – öğretme sürecinde destek olmaya eğilim sergileyecektir. Aksi takdirde kültürel yeterliklerini sağlayamayan ve öğrencilerinin kültürel ve sosyal bağlamından haberdar olmayan öğretmenler, kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunamamakta, öğrencilerin okul hayatı ile sahip olduğu kültürel ve yaşam deneyimleri arasında kültürel uyuşmazlık yaşamalarına neden olabilmektedir (Barnes, 2006; Colombo, 2005; Cooper, 2007; White-Clark, 2005). Ayrıca kültürel farkındalığını kazanamamış öğretmenler öğrencilerine önyargılı yaklaşarak onları etiketlemekte ve onların akademik anlamda başarısız olabileceğine ilişkin inançlar gelişmektedirler (Aronson, Cohen, McColskey, Montrosse, Lewis, ve Mooney, 2009; Chamberlain, 2005). Fakat sınıf öğretmeninden kültürel çeşitliliğe ilişkin saygılı olması, ayrıca öğrencilerinin yüksek düzeyde başarı gösterebileceğine ve kültürel farklılıkların yüksek akademik performans sergilenmesinde engel olmayacağına ilişkin inanca sahip olması beklenmektedir. Ashton ve Webb (1986:3) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek başarı beklentilerinin öğretim davranışlarını etkilemekte olduğunu, bu anlamda kültürel çeşitlilik noktasında daha fazla bilgi edinmesi durumunda öğrenme – öğretme sürecinde kültürel kaynakları araç kılarak öğrencilerinin öğrenmeleri için daha fazla çaba göstereceğini ifade etmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik vermiş olduğu eğitimle birçok alanda bilgi temelini oluşturma noktasındaki sorumluluğu göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerektirdiği biçimde yeterliklere sahip olarak mezun olması daha da önem kazanmaktadır.

Sleeter (2008:559) araştırmasında bazı öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili çok az bilgi ve deneyime sahip olarak ve önyargılarına dayalı kültürel şemalarla lisans eğitim sürecine dâhil olduğunu ifade etmektedir. Ancak lisans eğitiminin kültürel değerlere duyarlık noktasında yeteri kadar farkındalık oluşturamamasından diğer bir ifadeyle "sınırlı" bilgi ve beceri sunmasından dolayı öğretmen adaylarında sadece kültürel farklılıklara ilişkin "iyimserlik" oluştuğunu belirtmektedir. Bu durum ise kültürel değerlere duyarlı eğitim için gerekli bir durum olarak değerlendirilmekte, ama pedagojik bilgi ve beceri noktasında

öğretmenin öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin kültürel değerlerini işe koşması ve araç kılması açısından yeterli bir durum olarak görülmemektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlıklarını geliştirmek için program içeriğinde gerekli güncelleme ve eklemelerin yapılması gerekmektedir (Jones, Barnes, Bailey ve Doolittle, 2017: 63). Bu araştırmada öğretim elemanları ve öğretmen adayları sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders ve içeriklerinin sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını geliştirecek mesleki hayata hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacak şekilde herhangi bir ders veya ünite olmadığı şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler. Yurtdışı ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda da (Barksdale ve diğerleri, 2002; Evans, 2017; Premier ve Miller, 2010; Siwatu, 2011) öğretmen adayları öğrenim gördükleri lisans eğitimi süresince çok kültürlülükle ve kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili konulara yüzeysel olarak değinildiği; kültürel çeşitliliğe ilişkin bilgi ve farkındalık oluştuğu, fakat gerekli bilgi ve beceri alt yapısının oluşturacak nitelikte olmadığı görüşündedirler. Yurtiçinde yapılan araştırmalarda da (Karataş, 2016; Karataş ve Oral, 2015; Kaya, 2014) öğretmen adayları lisans eğitim sürecinde çoğulcu düşünmelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıkları, öğretmen yetiştirme sisteminin kültürel değerlere duyarlı içerikten yoksun olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Gay (2014:257) öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili farklı gruplara ait kültürel değerler ve özellikler, pedagojik ilke, yöntem ve materyaller hakkında bilgiler alması ve öğrenim deneyimleriyle de desteklenmesi gerektiğini söylemektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe ilişkin inançlarının sistematik biçimde sorgulanması ve düşünce altyapısının oluşması için kültürel değerlere duyarlı pedagoji öğretmen yetiştirme programının bir bileşeni olmak durumundadır (Cochran – Smith, 1995:496). Bu noktada lisans eğitim sürecinde öğretmen adaylarına yönelik kültürel çeşitliliğin ne olduğuna, kültürün insan için önemi ve değerine, öğretmen adayının bilişsel ve duyuşsal önyargı ve kalıplarıyla ilgili farkındalık kazanmasına ilişkin programda ders ve ünitelerin yer alması önemli görülmektedir. Ladson-Billings'de (1995:162) öğretmen adaylarının kültürel yeterliklerini sağlaması ve mesleki süreçte öğrencilerinin akademik başarılarını artırması için, kültürel normları, değerleri, gelenekleri, görenekleri öğrenmesini ve sosyopolitik bilinç geliştirmesini önemle vurgulamaktadır. Nitekim kültürün bireysel farklılıklara değerler, davranış biçimleri, bakış açıları, dünya görüşü, referans çerçeveleri, diller ve lehçeler, sözsüz iletişimler olarak yansıyabileyeceği bilinmekte, dolayısıyla Banks

(2013:83) öğretmenlerin sınıf içerisinde kültürel değerleri öğrenme – öğretme sürecine yansıtabilmesinin, öğretmenlerin kültür ve tarih hakkında sağlam bir alt yapı bilgisine sahip olmasını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerinin öğrenme – öğretme sürecinde "bilgi inşasına" rehberlik edebilmeleri için; kökenler ve göç, paylaşılan kültür, değer ve semboller, etnik kimlik ve insanlık algısı, demografik, sosyal, siyasi ve ekonomik statüler, önyargı, ayrımcılık ve ırkçılık, asimilasyon ve kültürleşme vb. konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu anlamda söz konusu bileşenlerin sınıf öğretmeni yetiştirme programı ders içeriklerine yerleştirilmesi ve bu bağlamda ders kitaplarında da yer verilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle sınıf öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel olguları tanıması ve bilgi sahibi olması sağlanabilir, mesleki hazırbulunuşluklarının gelişmesine katkı sunulabilir. Diğer taraftan bu araştırmada öğretim elemanları sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinde yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin teorik olarak sınıf öğretmen adayının kültürel çeşitliliklerle yüzleşmesi ve bununla ilgili bir deneyim kazanabilmesi, mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlanabilmesi açısından önemli bir fırsat sağladığını belirtmektedirler. Kidd, Sa´nchez ve Thorp (2008:327) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişebilmesi için, lisans eğitim programı kapsamında kültürel çeşitlilikle etkileşim ortamlarının hazırlanmasını önemsemektedirler. Skeplle (2011:67) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adayları öğretmen yetiştirme programının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri temelini oluşturduklarını düşünmekte; fakat program müfredatına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili içerik katkılarının yapılması ve nüfus popülasyonunun çeşitlilik arz eden yerlerde alan/staj deneyimi yaşatılması durumunda hazırbulunuşluklarının daha da iyi olmasına hizmet edeceğini ifade etmektedirler.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretim elemanları ve öğretmen adayları programın genel yapısı ve uygulamalarına bağlı olarak içerik öğesinde olduğu gibi, öğrenme öğretme sürecinde de sınıf öğretmen adaylarının kültürel farkındalık ve kültürel değerlere duyarlık kazanmasına yönelik programda herhangi bir sürecin olmadığı şeklindedir. Webster ve Valeo (2011:116) araştırmasında benzer olarak öğretmen adaylarının çok geniş ve derinlemesine bir konu olarak gördükleri kültürel değerlerin; öğrenme öğretme sürecinde çok temel ve yüzeysel bir şekilde ele alındığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ellerbrock, Cruz, Vásquez ve Howes (2016:226) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulardan biri öğretmen adaylarına yönelik kültürel çeşitliği anlama ve mesleki süreçte kültürel değerlere duyarlı uygulamalar gerçekleştirme noktasında programda imkanların oluşturulmadığı

biçimindedir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenliği lisans programının yapısı itibariyle esnek olmadığı ve öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlıktan yoksun olarak programa çoklu yapının ve çeşitliliğin yansıtılmadığı, ayrıca öğretim üyelerinin öğrenme – öğretme sürecinde öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olmadıkları belirlenmiştir (Karataş, 2016:545). Bir diğer araştırmada öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili veli, öğretmen, öğrenci, program, materyal ve sınıf yönetimi gibi birçok boyutta zorluk yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kotluk, 2018). Başbay ve Kağnıcı (2009:42) ise çokkültürlü eğitim etkinliklerinin programların tamamına yansıtılarak toplumu oluşturan bireylerin farklılıkları tanıma ve destekleme yönünde gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliği vurgulamaktadırlar.

Yuan'a (2017: 69) göre öğretmen eğitiminin temel amaçlarından birisinin öğretmen adaylarına akademik ortamdaki her öğrenciyi düşünmesi ve her öğrenciye ulaşması için gerekli çokkültürlü bilgi, tutum ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaç kapsamında programın merkezinde yer alması gereken hassas konular; öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu öğretim tutumlarını teşvik etme, öğretmenlik uygulamalarını kültürel çeşitlilik bağlamında uygun ve kapsayıcı bir ortamda yürütmesini sağlama, kültürel ve dilsel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde göreve hazır olması için mesleki kapasite ve yeteneklerini artırma olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen eğitim sürecinde öğretmen adaylarına farklı kültürel değerlere sahip öğrenenlere bilgilerin ve becerilerin nasıl öğretileceğiyle ilgili kültürel değerlere duyarlı pedagojik bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü sınıf içerisinde öğretmen ile öğrenciler arasında kültürel uyumsuzluk yaşanması durumunda eğitim sürecinin verimliliğinin düşeceği öngörülmektedir. Bu durumun aşılması anlamında öğretmen adaylarının kültürel bilgilerini ve pedagojik yeteneklerini geliştirmek için lisans eğitim sürecinde güçlendirilmesi gerekmektedir.

Gay (2014:232) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojik yönünün güçlendirilmesi sürecinde sadece bilgiye dayalı bir öğretimin yeterli olmayacağı, bizzat kültürel değerlere duyarlı pedagoji uygulamalarını deneyimlemesi gerektiğini söylemektedir. Bu kapsamda Vavrus (2008:54-55) lisans eğitiminde öğrenme – öğretme sürecinin kültürel etkileşime, kültürel farkındalık kazanmaya, kültürel farklılıkları analiz etmeye ve kültürel kaynakların nasıl araç kılınacağının öğrenilmesine dayalı olarak tasarlanmasını; bu yönde bilgi ve becerilerin edindirilmesini önermektedir. Hayes ve Juarez (2012:8) öğretmen yetiştirme programlarında sadece tek bir kültürün merkeze alınmaması, kültürel çeşitliliğin dikkate alınarak bilgilerin inşa edilmesi gerektiği, aksi halde öğretmen

adaylarının önyargılarının pekişeceği ve dolayısıyla mesleki hazırbulunuşluklarının olumsuz yönde etkileneceğini belirtmektedirler. Barnes (2006:86) ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öğretmen olarak yetişememesinin nedenini; kuram ve uygulama arasında kopukluk, öğretim elemanlarının sınırlı kültürel bilgiye sahip olması, öğretmen yetiştirme programının tek bir kültüre odaklı olması durumlarına bağlamaktadır. Barry ve Lechner (1995:149) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının farklı kültürlere yönelik eğitim sunma da bilgi ve uygulama açısından hazırlıksız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu kapsamda öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili bilgi, uzmanlık ve anlayış kazanabilmesi için öğretmen eğitim programları süresince kültürel çeşitliliğin dikkate alındığı, hem teorik hem de pratik boyutunu kapsayıcı ve besleyici bir öğrenme – öğretme sürecinin tasarlanması gerektiğini önermektedirler.

Bu araştırmada programın öğrenme – öğretme süreciyle ilgili olarak öğretmen adayları, bazı öğretim elemanlarının inisiyatif alarak derslerde *yüzeysel* olarak Türkiye coğrafyası üzerindeki kültürel çeşitliliğe değindiklerini ve ders sürecinde *sınırlı* da olsa etkinlikler düzenlendikleri, kendileriyle sınıf dışı sohbetler esnasında kültürel deneyim ve birikimlerini paylaştıklarını belirtmektedirler. Sachs ve diğerleri (2017:81) yaptığı araştırmada öğretmen eğitimcilerine "kültürlerarası yeterliği geliştirici" bir rol ve sorumluluğun yüklendiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinden öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak nitelikte kültürlerarası bir bakış açısına sahip olması beklenmektedir (Brown, 2004a:119). Öğretim elemanlarının sınıf içerisinde farklı kültürel özelliklere sahip öğretmen adaylarına yönelik tavır ve tutumlarında adaletli ve eşitlikçi bir anlayışa sahip olması, iletişim ve işbirliğini güçlü tutması örtük olarak farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere nasıl davranması gerektiği ile ilgili davranış kazandırması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte Darling-Hammond, Frech ve Garcia-Lopez'e (2002) göre öğretmen eğitimcilerinin öğrenme - öğretme sürecinde öğretmen adaylarının kişisel ve kültürel deneyimlerini dikkate alarak sosyal adalet, kültürel, dilsel, dinsel vb. çeşitliliklerle ilgili konuları incelemelerini sağlayacak deneyimler tasarlaması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi ve becerileriyle donatılabilmesi için programın kültürel değerlere duyarlı eğitim tema, yöntem ve yaklaşımlarıyla yürütülmesi gerekmektedir (aktaran Hytten ve Bettez, 2011: 7). Aceves ve Orosco'ya (2014:9) göre kültürel değerlere duyarlı eğitimde izlenmesi gereken ilke, yaklaşım ve uygulamalar; öğretimsel ilişkilendirme, işbirlikli öğretim, problem çözme yaklaşımı, kültür, dil ve ırksal kimlik, besleyici geri bildirim, birey

merkezli öğretim, çok-kültürlü farkındalık, örnekleme, değerlendirme, yüksek beklenti, öğretimsel iskele, çeşitli materyaller, eleştirel düşünme, sosyal adalet ve eşitlik şeklindedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği lisans programının söz konusu tema ve yaklaşımlar doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması, sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji uygulamalarını edinmesi açısından önemli görülmektedir.

5.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Eğitim-Öğretim Sağlamaya İlişkin Hazırbulunuşlukları

Sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri süresince Türkiye'de bulunan farklı kültürel, inanç, mezhep ve değerlere ilişkin kendilerinde kültürel farkındalık oluşturulmadığı, kültürel değerlere duyarlı eğitime dayalı yeterli mesleki formasyon bilgisi kendilerine verilmediği için kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim – öğretim sağlamaya hazır olmadıklarını dile getirmektedirler. Diğer taraftan sınıf öğretmeni adaylarında kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda nasıl öğretim yapacağını bilememe kaygısı var olmakta ve dolayısıyla kültürel çeşitliliğin yoğun yaşandığı yerlere atanma korkusunun oluştuğu görülmektedir. Villegas ve Lucas (2002:12) öğretmenlik mesleğini icra edecek olan bireylerin etnik ve kültürel kimliği ne olursa olsun; ırksal, etnik, ekonomik ve dilsel olarak kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda öğretim yapmaya hazır olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kültürel çeşitliliği kapsayıcı nitelikte sınıf içi uygulamalar geliştirmede gerekli pedagojik bilgiden yoksun oldukları (Keengwe, 2010; Molina, 2013; Skepple, 2014); kültürel olarak farklı öğrenci gruplarıyla çalışmada kendilerini rahat hissedemedikleri ve hazırlıksız oldukları (Aceves ve Orosco, 2014; Molina, 2013); öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerlerin alt boyutlarına ilişkin içerik bilgisine sahip olmadıkları ve öğrenme – öğretme sürecine kültürel değerleri nasıl araç kılabileceklerini bilemedikleri görülmektedir (Gay, 2002; Molina, 2013). Barksdale ve diğ. (2002:32-33) yaptıkları araştırmada 223 kişilik araştırma grubunun %85'lik kısmını oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde öğretmenlik yapmaya hazırolmadıklarını, bu durumu da kültürel ve dilsel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde alan deneyimlerine sahip olmamalarına bağlamaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları hazır olamamaya neden olan bir diğer durumun ise, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirileceği yerdeki yerel dillerin İngilizce dilinden farklı bir dilin konuşuluyor olmasıdır. Bu paralellikte bu araştırma bulgularından birisi de sınıf öğretmen adayları ayrıca anadili Türkçe olmayan insanların yoğun yaşadığı yerlere atanmaları durumunda anadil ile

ilgili sorun yaşayacakları ve bu durumun da kişisel ve mesleki uyum problemine neden olacağını ifade etmektedirler.

Karataş ve Ayaz'a (2017:144) göre öğretmenlerin sahip oldukları dil ve iletişim becerilerine bağlı olarak öğrencileriyle kuracakları iletişim ekseninde eğiticilik performanslarının da yükseleceği düşünülmektedir. Dandy (1991:7) öğretmenler, öğrencileriyle sağlam ve güçlü iletişim kurarlarsa, öğrencilerin geleceğini şekillendirme gücüne sahip olduklarını, aksi takdirde bu güçte olamayacaklarını dile getirmektedir. Paksoy (2017:182) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kültürün iletişim kalıplarını şekillendirmede etkilerinin farkında oldukları, bu konudaki yeterliliklerinin güçlendirilmesine gereksinim olduğu anlaşılmıştır. Siwatu (2011:365) öğretmenlerle yaptığı araştırmada öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin kullandıkları yerel dillerle bütünleştirildiğinde öğrencilerin bilgiyi edinme düzeyinin arttığı ve kültürel sermayelerinin daha rahat ortaya çıktığını bulmuştur. Gay'in (2014:16) aktardığına göre; araştırmalar çocukların sosyal deneyimlerinin, dil ve kültür ile ilgili kaynakların akademik problemlerin çözümünde kullanılması durumunda öğrencilerin fiziksel olarak çok daha enerjik, entelektüel olarak katılımcı ve sınıf içerisinde sözel olarak akıcı özelliklerinin arttığını söylemektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının görev yapma olasılığının bulunduğu yerlerde kullanılan yerel dillere ilişkin bilgi alt yapısının güçlendirilmesi önem arz etmekte, hazırbulunuşluğunun artacağı düşünülmektedir. Nitekim alanyazında gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Darling-Hammond, 2000; Clark-Goff ve Eslami, 2016; Gándara, Maxwell-Jolly ve Driscoll, 2005) öğretmen yetiştirme programlarında kültürel çeşitliliğe ilişkin yerel dillerle ilgili farkındalığın oluşturulması ve yerel dillerin kullanılmasıyla ilgili yeteneklerinin artırılması durumunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki öz yeterliklerinin arttığı görülmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin dilsel ve kültürel uyumu çözme kapsamında 2016 yılının şubat ayından itibaren mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi ile ilgili bir program yürütülmeye başlanmıştır. Bu program ile aday öğretmenlerin atanmalarından itibaren yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi, görev yaptıkları bölgeye, milli eğitim sistemine, okula, sınıfa, öğrencilere yönelik uyum sorunlarının çözülmesi amaçlanmaktadır. Bu programın alt boyutlarından birisi de aday öğretmenlerin yaşayan dil ve lehçelerin farkında olması ve eğitim sürecine yansımasının anlaşılmasıdır. Bununla birlikte kültürel çeşitliliğin farkında olması ve görev yapacağı yörede Türkçe dışında yaygın olarak kullanılan dil hakkında bilgi sahibi olması ve bu dilde kendini temel düzeyde ifade edebilmesi beklenmektedir. Söz konusu bu beklentilerin karşılanması için ise öğretmenlere yönelik 64

saatlik bir seminer planlaması yapılmıştır (MEB, 2016). Söz konusu bu girişimler, bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel gereksinimleri karşılamaya yönelik önemli ve değerli adımlar olarak takdir edilmekte; öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda kültürel hazırbulunuşluklarını sağlama ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin desteklenmesi açısından önemsenmektedir. Fakat söz konusu seminer süresinin yetersiz olabileceği, kültürel çeşitlilikle ilgili konu ve temaların öğretmen yetiştirme programlarının içerisine yaymak suretiyle uzun bir sürede ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlik lisans eğitim süreci, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada gerekli bilgi, beceri ve uygulamaların öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışıldığı yoğun bir dönemdir (Ekinci, 2010:64). Bu yoğun dönemde öğretmen adaylarına kişisel ve mesleki anlamda gerekli olacak bilgi, beceri, farkındalık ve eğilimlerin kazandırılması gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını yüksek olarak değerlendiren öğretmen adayları, kişisel yaşantılara bağlı edindikleri deneyimler ile kendi dünya görüşü ve benimsedikleri yaşam felsefesi çerçevesinde hazır olduklarını düşünmektedirler. Lopes-Murphy (2016:65) yaptıkları araştırmada üniversite eğitimi boyunca öğrencilerin farklı kültürel gruplardan öğrencilerle sağladıkları kültürler arası deneyimler aracılığıyla kültürlere ilişkin farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Yuan (2017:71) lisans eğitim sürecinde öğretmen adayları birbirlerinden sahip oldukları kültürel değerleri ve yargıları öğrenmekte, bu bağlamda kültürel farklılıklara ilişkin bir anlayış geliştirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca bu anlayış temelinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik eğilim ve tutumlarının da şekillendiğini belirtmektedir. Larkin (1995:8) lisans eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi özel ve kişisel deneyimlerine dayalı olarak çokkültürlülük hakkında bilgiye sahip olduklarını, bu deneyimsel bilgi tabanının kültürel çeşitlilikle ilgili olguların analizinde ve anlamlandırılmasında sınırlı bir bakış açısı oluşturduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte informal süreçte öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalıkları hazırbulunuşluklarına katkı sağlayabileceği gibi, kültürel çeşitlilikle ilgili önyargıların oluşması durumunda ise hazırbulunuşluklarının engellenmesine neden olabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda kişisel yaşantılar yoluyla veya informal olarak öğretmen adaylarında oluşan belli düzeyde kültürel farkındalıkların gelecekte öğretmenlik mesleğinin icrasına hangi yönde ve ne şekilde katkı sağlayacağı belirsiz kalmaktadır. Bu kapsamda kültürel çeşitlilikle ilgili bilimsel bilgilerin ve pedagojik becerilerin tesadüflere bırakılmadan lisans eğitim programı kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına kazandırılması; sınıf

öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağlanmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Sınıf Öğretmeni Adayları Ve Öğretim Elemanlarının Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilebilmesi Noktasında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Önerileri

Program paydaşlarının görüşleri doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri alınmış ve programla ilgili değer yargılarına varılmıştır. En genel çerçevede program paydaşları kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından bilgi, beceri, eğilim, tutum ve yeterlik kazandırma noktasında programı *"sınırlı, yetersiz ve eksik"* olduğunu düşünmektedirler. Yapılan araştırmalara bakıldığında Acar - Çiftçi ve Aydın (2015:213) Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında toplumun kültürel çoğulcu yapısının dikkate alınmadığı ve eğitim programlarına yansıtılmadığını ifade etmektedirler. Kaya (2014:102) yaptığı araştırmada öğretmen adayları lisans eğitim sürecinde çoğulcu düşünmelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını düşünmektedirler. Karataş ve Oral (2015:53) öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştirme sisteminin kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi ve becerilerini sağlamaktan yoksun olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu aşamada kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından programdaki eksikliklerin giderilmesi, mevcut durumun güncellenmesi ve geliştirilmesi anlamında nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğine ilişkin program paydaşlarının görüş ve önerilerinin alınması önemli görülmüştür. Çünkü program değerlendirme çalışmaları sadece programın etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programın hangi öğelerinden aksaklıkların kaynaklandığını belirlemek için değil; ayrıca gerekli düzeltmelerin yapılması, programının yenilenmesi ve geliştirilmesine destek sağlamak kaydıyla da gerçekleştirilmektedir (Fer, 2011; Uşun, 2012). Bu kapsamda söz konusu bu araştırmanın alt probleminde kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi noktasında sınıf öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin önerileri ele alınmıştır. Öncelikle öğretim elemanları ve sınıf öğretmen adayları *"kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni"* olarak lisans eğitim programından mezun olunması gerektiği ve bu yönde lisans programına ilişkin değişiklik ve güncelleme yapılmasını gerekli görmektedirler.

Bulduk, Usta ve Dinçer (2017:77) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmanın sonucunda kültürel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan programlar sayesinde bireylerin

kültürel farklılıkları merak etme, tanımaya istekli olma ve bu farklılıklardan keyif alma gibi olumlu duyguları kazanabileceğini, bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin lisans eğitimi sürecinde kültürel duyarlılık ve farkındalıklarını elde etmelerine yardım edecek şekilde öz-farkındalık eğitimi ve kültürel farkındalık eğitiminin programlarda yer verilmesini önermektedirler. Başbay (2014:598) öğretmen adaylarının alan bilgisi yanında eğitim sürecinde sınıf içi farklılıkların nasıl dikkate alınması gerektiğini bilmesi, bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına yönelik bir eğitim sürecinin sunulması gerektiğini belirtmektedir. Acar - Çiftçi ve Aydın (2015:213) öğretmen adaylarının farklı kültürel çeşitlilikteki öğrenciler ile etkili bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmen yetiştirme programları kapsamında öğretmen adaylarına gerekli bilgi, beceri, tutumları kazandıracak düzenlemelerin programda yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Aynı şekilde Başbay ve Bektaş'a (2009:42) göre çokkültürlü eğitim etkinliklerinin eğitim programlarının tamamına yansıtılarak toplumu oluşturan bireylerin farklılıkları tanıma ve destekleme yönünde gelişimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Derman-Sparks (1995:18) çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitimle ilgili olarak yaklaşımlarının genelde üç şekilde olduğunu ifade etmektedir: (1) Egemen kültürü merkeze alan önyargıları giderme ve eşitsizliği ortadan kaldırma ile ilgili hassasiyet taşımayan program, (2) Öğretmen adayları arasında kültürel farklılık varmış gibi davranan, fakat öğretmen adaylarının kültürel geçmiş ve deneyimlerini dikkate almayan bir program, (3) Farklı kültürel değerlere ilişkin yönlerin yüzeysel olarak tanıtıldığı (bayram veya yemek kültürü vb.) "öteki"ye ilişkin ilginç gelen örneklerin paylaşıldığı bir programlardır. Bu araştırmanın bulguları paralelinde Türkiye'deki sınıf öğretmen yetiştirme programının farklılıklarla ilgili hassasiyet taşımadığı ve kültürel geçmiş ve deneyimlerin dikkate alınmadığı, sınırlı da olsa farklı kültürlerin yüzeysel olarak tanıtıldığı program olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını kültürel farklılıklara ve demografik çeşitliliğe hazırlayacak nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitiminde sosyal adalet öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarını güçlendirmek için önemli bir olgudur (Keiser, 2016:28). Ayrıca sosyal adalet anlayışının benimsendiği öğretmen yetiştirme programında öğretmen adayları; farklı sosyal ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere yüksek nitelikte öğrenme fırsatları sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve uygulamalarla donatılmaktadır (Mc Donald, 2007:2050). Bu kapsamda Şişman (2006:302) eğitimle ilgili amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, sosyal adalet gibi değerler üzerine

oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Polat (2007:3) eğitimde sosyal adalet temelinde herkesin yeteneği ve ihtiyacına göre eğitim alması, herkese eşit eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca sosyal adalette bireylerin biyolojik, psikolojik olarak birebir aynı oldukları gibi bir varsayım reddedilerek, insanların farklılıkları varsayılmakta ve bireysel özerkliğin kapasitesinin artırılmasına vurgu yapılmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimde teorik ve pratik olarak savunulan durumlar göz önünde bulundurulduğunda, her bir bireyin sosyal ve kültürel deneyimlerinin değerli olduğu ve eğitim sürecinin bu değerler ve deneyimler bağlamında yapılandırılması gerektiği noktasından hareketle; kültürel değerlere duyarlı eğitimin özgürlük, eşitlik ve sosyal adalet ilke ve uygulamalarından beslendiği görülmektedir (Bassey, 2015:131). Bu noktada sosyal adalet anlayışıyla şekillenen sınıf öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören öğretmen adaylarının önyargıları ve ayrımcılık duygularının azalacağı, kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının artacağı ve doğal olarak kültürel değerlere duyarlılıklarının sağlanmış olacağı öngörülmektedir. Türkiye coğrafyası üzerinde bulunan kültürel çeşitliliği zenginlik kılacak sosyal adalet anlayışıyla lisans eğitim programının tasarlanması ve bu anlayışın sınıf öğretmen adaylarında yerleşerek kültürel değerlere duyarlılıklarının gelişmesi, geleceğin öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojik uygulamalarını öğrenme – öğretme sürecinde kullanılmasına zemin hazırlayacaktır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulguda öğretim elemanları lisans eğitim programının sınıf öğretmeni adaylarında kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazandırmaya ve program içeriğinin kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarını sağlamaya hizmet etmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte Türkiye'deki sosyolojik gruplar hakkında bilgilendirici, Türkiye'deki şehirleri ve kültürleri tanıtıcı içerikte derslerin seçmeli veya zorunlu olacak şekilde programda yer almasını önermektedirler. Nitekim Gay'de (2002:106) kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilerle etkili bir şekilde öğrenme sürecinin yürütülebilmesi, öğretmen adaylarını hazırlayan öğretmen yetiştirme programlarının sorumluğunda olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde öğretmen adayını öğretmen yetiştirme sürecinde çeşitliliğe hazırlamanın yolu; kültürel çeşitliliğe ilişkin temel bilgileri geliştirmek, kültürel değerlere duyarlı program tasarlamak, kültürler arası iletişimi güçlendirmek ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye dayalı öğretim sürecini yürütmek olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öğretmenler, kültürün öğrenme üzerindeki etkisini bilerek ve öğrenme ortamlarını orkestra şefi gibi düzenleyerek, kültürel değerleri öğrenme sürecine

dâhil edebilecek bilgiye ve yeterliklere sahip olabilmelidir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda öğretim yapabilmesi için pedagojik olarak güçlendirilmesine dikkat çeken Borich (2014), öğretmen adaylarına mesleki süreçte gerekli olacak ve öğrenci geçmiş yaşantı ve deneyimlerini sınıfa taşıyabilecek öğretim yöntem bilgi ve becerileri kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca kültürel çeşitliliğe bakılmaksızın bütün öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma, öğrenciler arasında performans farklılıklarını ortadan kaldırma amacıyla program içeriği ve öğrenme – öğretme sürecinde değişiklikler yapma, eğitim sürecine velileri dâhil etme, kültürel ve dilsel olarak çeşitli öğrencilerin bir arada çalıştığı heterojen gruplar kurma ve öğrencilere öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceklerine ilişkin seçme hakkı verme gibi temel düzeyde öğrenenlerin kültürel referans çerçevesini okul öğrenmelerinde işe koşma noktasında öğretmenlerin belirtilen bilgi ve becerilere sahip olmasının gerekliği vurgulanmaktadır. Söz konusu durumların öğretmen adaylarınca mesleki süreçte gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin kültürel değerlerinin yaşamlarındaki etkisi hakkında eleştirel düşünceye sahip olabilmesi ve kültürel çeşitliliğe uygun bir şekilde program içeriğinde değişiklik yapabilmesi için öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir (Kincheloe, 1993; aktaran Lenski ve diğ., 2005:87). Mei ve Boyle (2010:2) kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında eğitim programının etkili hale getirilebilmesi için; programın farklı kültürleri tanıtma ve kültürel farklılıkların öğrencileri nasıl farklılaştırdığı noktasında bilgi tabanı oluşturmaya, kültürel farklılıklara yönelik öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağına ve nasıl etkinlikler tasarlanacağına ilişkin pedagojik olarak desteklemeye, öğrenenler ile öğrenme konuları arasında iletişim kanalları kurmak için programı içerik olarak güçlendirmeye, öğrenmeye malzeme olan konunun daha iyi öğrenilmesini sağlayacak ve öğrenenler açısından kolaylaştıracak teknolojik araç ve materyallerin kullanılmasını sağlamaya yönelik programda düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Böylelikle öğretmen adayları "bilgi, pedagojik, içerik ve teknolojik" olarak yeterli hale gelecek ve kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olacaktır. İlgili alanyazın açıklamaları ve araştırmanın bulguları bağlamında sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalıklarını sağlayabilmesi için programın içerik ve öğrenme – öğretme süreci açısından güncellenmesi gerekmektedir. Nitekim bu araştırmanın bir diğer bulgusundan ise öğretim elemanları ve öğretmen adayları programın hedefleri bağlamında ders içeriklerinin sınıf öğretmeni adaylarında kültürel değerlere duyarlılığı oluşturacak şekilde güncellenmesi

gerektiğini önermektedirler. Söz konusu bu öneriyle ilgili alanyazında yer alan açıklamalar ve bulgular örtüşmektedir. Cochran – Smith (2004:296) öğretmen eğitim programı müfredatına çokkültürlülükle ilgili konuların dâhil edilmesini; programa "Kültürel Çeşitlilik Dersi" veya "Çokkültürlülük Dersi" olarak ekleme yapılmasını önemsemektedir. Aydın (2013:89) öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim anlayışına dayalı olarak ders içeriklerinin yer almasını ve ilgili ders konularının Türkiye'nin kültürel çeşitliliğine uyarlanmasını önermektedir. Yuan (2017:71) araştırmasında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili bilgi altyapısına sahip olması ve çokkültürlü bir bakış açısına kavuşması durumlarının, kültürel değerlere duyarlı pedagojilerini geliştirmenin ön şartı olduğunu ileri sürmektedir. Demir (2015:29) yaptığı araştırmada öğretim elemanları öğretmen adaylarına yönelik mevcut öğretmen yetiştirme programında farklı kültürlere mensup öğrencilerin öğrenmelerine destek olma ve gereksinimlerini karşılayacak bilgi kazandırma süreçlerinin yetersiz olduğunu, bu yüzden de programlara çokkültürlü eğitimle ilgili ders eklemelerinin yapılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Öğretmen adayları öğretmen eğitim programlarından kültürel çeşitlilikle ilgili bilgi alt yapısına, özellikle azınlık öğrencilerinin kültürel bilgilerine, sosyal etkileşim kalıplarına, öğrenme stillerine ve inanç sistemleriyle ilgili herhangi bir farkındalığa sahip olmadan mezun olduklarında, öğretmen adaylarının kültürel yeterliliğe erişemeyecekleri ifade edilmektedir (Pang, Kian ve Pak, 2004:544). Bununla birlikte öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili önyargılarını gidermeyecek ve kültürel farklılıklarla ilgili olumlu tutumun oluşmasına hizmet etmeyecek nitelikteki bilgi içeriklerinden programın arındırılması gerekmektedir. Rodriguez (1983:18) öğretmenlerin çocukların kültürel geçmişlerini ve özelliklerini reddetmek yerine, öğrenme sürecinde öğrencilerinin kültürel bilgi ve kaynaklarını kullanmaya isteklilik göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun için ise öğretim elemanları ve öğretmen yetiştirme programlarının kültürel çeşitlilikle ilgili öğretmen adaylarında sağlam bir bilgi altyapısının oluşması noktasında merkezi bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu noktada lisans eğitim sürecinde öğretmen adaylarının kültürel bilgilerle donatılması durumunda, mesleki süreçte kültürel farklılıklara sahip öğrencilerinin öğrenmelerine rehberlik ederken onların kültürel bilgisine ve kaynaklarına başvuracak, öğrenmeye malzeme olan konu ile ilgili daha kolay köprü ve bağlantılar oluşturacaklardır. Nitekim iyi öğretmenler öğrencilerine öğretilecek olan içeriği en iyi nasıl öğreteceklerini bilirler ve bunun için öğrencilerinin ilgi alanlarını, kültürel bilgilerini ve deneyimlerini kullanmanın gerekliliğinin de farkındadırlar (Perso, 2012:42). Bu kapsamda eğitim niteliğini

artırmak ve verimi üst düzeye taşımak için sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan farklı kültürel değerlere ve inançlara sahip bireylerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve farkındalık oluşturacak şekilde lisans eğitim programının yapılandırılması önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir. Vavrus (2002:1) öğretmen yetiştirme programının kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili öğretmen adaylarına kazandırması beklenen içerik bilgilerinin seçmeli dersler yoluyla öğretmen adaylarına yüzeysel olarak bilgi verilmesindense, tüm programdaki ders içeriklerinin çokkültürlü eğitim bakış açısıyla güncellenmesi ve derinleştirilmesini önermektedir. Brown (2004b:325) araştırmasında öğretmen adaylarına yönelik çokkültürlülük dersinin verilmesi, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını belirtse de, tek bir dersin öğretmen adaylarında beklenen düzeyde kültürel değerlere duyarlılıklarının sağlanması noktasında yetersiz kaldığını ayrıca ifade etmektedir. Bu doğrultuda kültürel çeşitliliğin bir dönemlik derslerle veya ders kapsamında sınırlı ünitelerle değil, lisans eğitim sürecinin tamamına entegre bir anlayışla devamlılık ve süreklilik arz edici nitelikte olması durumunda öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluklarına anlamlı düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan 2018 yılının mayıs ayında öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında 2018 – 2019 eğitim yılından itibaren uygulanmak üzere sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriklerine "Eğitim Sosyolojisi", "Eğitim Antropolojisi", "Kültür ve Dil" gibi dersler yerleştirilmiştir. Bu derslerin kazanımlarına bakıldığında sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını artıracak nitelikte olduğu düşünülmektedir (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2018). Ayrıca öğretim programında bulunan ders içeriklerine uygun biçimde kültürel çeşitliliğin işlendiği ve yansıtıldığı durum çalışmaları, örnekler, öğrenme etkinlikleri ve ödevler vb. gerçekleştirilmesi durumunda öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bakış açısının daha da gelişmesine ve derinleşmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın diğer bulgularından birisinde ise, lisans eğitim programının öğrenme – öğretme sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlılık kazanabilmesi ve pedagojik uygulamaları içselleştirebilmesi için kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlere gezi – gözlem yapma fırsatlarının sağlanması, kültürel değerlere duyarlı olmanın önemi temalı film ve videoların izletilmesi ve drama, video gösterimi, e-öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından ifade edilmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının sosyo-kültürel bilinç kazanmasına yönelik öğrenme-öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili çeşitli yöntem ve

tekniklerin kullanılması ve yoğun deneyimlerin yaşatılması kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı olma ile ilgili öğrendikleri kuramsal bilgileri mesleki süreçte nasıl kullanacaklarına ilişkin becerilere sahip olabilmesi açısından öğrenme – öğretme sürecinin nitelikli bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu anlamda Villegas ve Lucas (2002:22) öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarına yeteri kadar bilgi verilmediği ve deneyim fırsatı oluşturulmadığı için, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin geçmiş yaşamları, kültürel değerleri ve mirasları hakkında bilgi ve farkındalık sahip olmayarak öğretmenlik hizmetine başladığını öne sürmektedir.

Dilsel ve kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda bütün öğrencileri kapsayıcı nitelikte öğretim etkinlikleri üretebilmesi ve uygulayabilmesi için öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde gerekli deneyimleri yaşamasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Kumashiro, 2015:XI). Bu bağlamda Gay (2002:106) öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin eğitim sürecinde taşıdığı potansiyelin farkında olmaları açısından derin bir anlayış geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programında teorikle birlikte uygulamaya dayalı fırsatların sunulması önem arz etmektedir. Rhodes (2013:171) ise öğretmen adaylarına yönelik programda yer alan ve rutin olarak öğretilen ders ve konularla, çokkültürlülükle ilgili bilgi, kaynak ve materyallerin öğrenme – öğretme süreciyle bütünleştirilmesini önermektedir. Bu noktada eğitim fakültesi akademisyenlerine büyük iş düşmekte, içinde bulunduğu toplumun kültürel mozaiğine cevap verebilmesi noktasında lisans eğitim programını öğretmen adayları için uygun hale getirme çaba ve gayreti içerisinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının öğrenme – öğretme süreci ve ders içeriklerinin *"eşitlikçi pedagoji"* bilgi ve becerilerini kazandırmaya yönelik, yani öğretmenlerin sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak öğrenme eyleminin tüm öğrenciler tarafından gerçekleşmesi ve akademik başarılarının artırılması için öğretim yöntem ve tekniklerini kültürel çeşitliliğe uygun olarak tasarlayabilme bilgi ve becerisine sahip olması gerektiği önerilmektedir (Banks, 2013:37; Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014: 205). Bu durumun öğretmen adaylarına bilgi ve beceri olarak kazandırılmasının yanı sıra alan/staj deneyimleriyle desteklenmesi de önemle vurgulanmaktadır (Taylor ve Sobel, 2011:57). İşte bu noktada kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetişmesi farklı kültürlerin bir arada olduğu gruplarla etkileşime geçmelerine ve deneyim yaşamalarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan birisi de, öğretim elemanları lisans eğitim sürecinde mevcut okul staj ve uygulama deneyimlerinin tek bir okul veya bir yere kayıtlı kalmaksızın, sınıf öğretmen adaylarına farklı okul ve yerlerde staj ve uygulama deneyimlerinin yaşatılması için imkân sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Nitekim kültürel çeşitliliğe dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için, öğrencilerin sosyal ve kültürel bağlamlarını sadece sınıf içerisinde betimlemek yeterli olamayabilir. Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlılığın sağlanması anlamında sınıf öğretmen adaylarının mesleki yaşam öncesinde kültürel farklılıklarla buluşması, kıdemli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanması, kuramsal bilginin uygulamaya taşınması, kişisel ve mesleki hazırbulunuşluk noktasında eksikliklerini fark etmesi noktasında staj deneyimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ladson – Billings (1994:13) alan deneyimleri öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili tutumlarını olumlu olarak değiştirdiğini ifade etmektedir. Skeplle (2011: 82-87) yaptığı araştırmada bazı öğretim elemanları kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni yetiştirilme sürecinde sınıf öğretmeni yetiştirme programından memnun olmadıklarını, yeteri kadar kültürel çeşitliliğin vurgulanmadığını, özellikle alan deneyimlerinin sağlanması noktasında eksikliklerin yaşandığını ifade etmektedirler. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı öğretmenin yetiştirilmesi çabası temelinde, uygun ve yeterli düzeyde eğitimsel süreç planlamalarının yapılması ve uygulanması gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının kültürel bilinç ve çoğulculuk ile ilgili kazanımları sağlayabilmesi için, alan deneyimlerinin önemi vurgulanmaktadır (Banks, 2001; Sleeter, 1995; Ukpokodu, 2003; Vaughan, 2002; Weist, 1998). Barksdale ve diğ. (2002:37-38) sınıf öğretmeni adaylarını kültürel ve dilsel çeşitliliğe hazırlayabilme noktasında farklı kültürel değerlere, inançlara, etnik yapılara ve dillere sahip bireylerin olduğu, her anlamda kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde sınıf öğretmen adaylarına alan deneyimlerinin yaşatılması gerektiğini önermektedirler. Böylelikle sınıf öğretmen adaylarının alan deneyimleriyle çeşitli öğretim görevlerini üstlenme ve tecrübeli öğretmenleri gözleme gibi süreçleri yaşaması, mesleki öz yeterliklerini geliştirme noktasında bilgi ve farkındalıklarını artıracaktır. Bu noktada Rao (2005:281) tarafından öğretmen lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına uygulama fırsatlarının verilmesi ve bir yıllık veya dönemlik olarak çokkültürlü ortamlarda alan uygulamaları yaptırılması öğretmen adaylarının çokkültürlü bakış kazanması, bilgi ve beceriler edinmesi açısından önemle vurgulanmaktadır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalarda da (Kaya, 2014; Pavone, 2011; Szabo ve Anderson, 2009) kültürel çeşitlilikle ilgili yaşam deneyimleri olan

öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili farkındalık, bilgi ve beceri algılarının daha yüksek olduğu ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum ve yeterlik algılarına sahip oldukları görülmektedir.

Skeplle (2011:96) yaptığı araştırmada öğretmen eğitimcilerinin kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirebilme noktasında, sınıf öğretmeni adaylarına kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde alan deneyimleri fırsatlarının oluşturulmasını ve öğretmen yetiştirme programının kültürel değerlere duyarlı pedagoji bağlamında yeniden yapılandırılmasını önermektedirler. Brisk (2008:261-263) lisans eğitim programı sürecinde öğretmen eğitimcilerine öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını geliştirecek nitelikte içerikle bütünleştirme ve öğretim materyalleri tasarlama için önerileri; öğretim materyallerini çeşitli kültürlerden gelen öğretmen adaylarının katkısıyla belirleme, kültürel – dilsel hedeflerle ilgili çıktıları dersin çıktılarına ekleme, kültürel ve dilsel çeşitliliğe dikkat çekerek öğretim etkinliklerini yürütme şeklindedir.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlıklarını sağlayacak etkinlikler olarak kitap okuma, film izleme analiz, gezi ve gözlemler yeni öğrenmeler için önemli araçlar olarak görülmektedir (Trouw, 1999; aktaran Perso, 2012:45). Nitekim Ulubey'in (2017) yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili izledikleri filmlerde, genel olarak öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme, öğrencilerin özelliklerini dikkate alma, öğrencileri önemseme yönünden filmlerin öğretmenlere katkıları olduğu belirlenmiştir. Akcaoğlu (2017) öğretmen adaylarında kültürel değerlere duyarlılığın gelişmesi noktasında gezi, gözlem gibi uygulama ve deneyime dönük etkinliklerin düzenlenmesi, buna ek olarak öğretmen adaylarına okul uygulamaları süresince farklı nüfus yapısına sahip bölgelerde yer alan okulları ziyaret etme fırsatlarının oluşturulmasını önermektedir. Öğretmen adaylarının kültürel farkındalık kazanmaları ve kültürel değerlere duyarlılık oluşturmaları için Schmidt (2001: 392) bir etkinlik önermektedir: (1) Otobiyografi yazma, (2) farklı kültürden birey hakkında biyografi yazma, (3) yazılan metinlerde bireylerin kültürel olarak çizdikleri portrelerdeki benzerliklere ve farklılıklara odaklanarak kültürlerarası analiz gerçekleştirme, (4) kişisel yanıtlara dikkat çekilerek farklılıkların kültürel analizini yapma şeklindedir. Bu etkinlik öğretmen adayının farklı kültürlere bakış açısını yüzeysellikten derinliğe taşıyacak ve duyarlılığını artıracaktır. İlgili alanyazın açıklamaları ve araştırma bulguları bağlamında lisans eğitim programının öğrenme – öğretme sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlıklarının sağlanması, gerekli bilgi ve becerilerle donatılması, kişisel ve mesleki hazırbulunuşlukları için alan

deneyimlerinin sağlanması, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak öğretim sürecinin zenginleştirilmesi ve pedagojik olarak güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte en etkin rol ise öğretmen adaylarının yetişmesinde merkezi rol oynayan, öğrenme – öğretme sürecinin baş aktörü ve lisans eğitim programına hayat veren öğretmen eğitimcilerinindir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanları öğrenme öğretme sürecinin baş aktörü olarak dersin hocasının sınıf öğretmen adaylarına kültürel farkındalık kazandırma ve kültürel değerlere duyarlı olma ile ilgili yeterli bilgiyi verecek, beceri kazandıracak ve olumlu tutum geliştirecek derecede donanımlı olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Howard (2003:13) öğretmen eğitimi yapacak öğretim görevlilerinin, öğretmen adaylarından istedikleri yeterliklere öncelikle kendilerinin sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Senemoğlu (2004) sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle kendilerinin birer başarılı sınıf öğretmeni olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetişmesinin öğretmen eğitimcilerinin kültürel değerlere duyarlı olmasına ve kültürel değerlere duyarlı pedagojik uygulamalarını bilmesine ve gerçekleştirmesine bağlı olduğu söylenebilir.

İlgili alan uzmanları öğretmen eğitimcilerinin kültürel değerlere duyarlı olmasını ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazanmasını bir zorunluluk olarak görmektedirler (Banks, 2001; Gay, 2002). Öğretmen yetiştirme programının uygulayıcıları olan öğretim elemanları; sosyal adalet, kültürel farkındalık, ırk, sosyo-ekonomik düzey gibi konularda, öğretmen adaylarının bilgi temellerinin oluşmasına zengin veya sınırlı düzeyde katkı sağlayacak konumda olan kişilerdir. Bu açıdan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin eğilimlerinin gelişmesi ve onlara öğretim uygulama becerilerinin edindirilmesi anlamında kritik öneme sahiptirler (Kidd, Sanchez ve Thorp, 2008:328). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştiricileri, geleceğin öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe ilişkin saygı, kabul ve değer verme gibi olumlu tutumları kazanmasına zemin hazırlayacaktır (Brown, 2004a:119). Diğer taraftan birçok öğretim üyesinin egemen kültüre sahip olduğu ve çeşitlilikle ilgili deneyime sahip olmadığı bilinmektedir (Cooper ve Chattergy, 1993; Ladson-Billings, 2005; Karataş, 2016). Bazı araştırmalarda öğretmen eğitimcilerinin kültürel olarak farklı öğretmen adaylarına öğretim yapmak için hazırbulunuşluklarının düşük olduğu belirlenmiştir (Gay, 2002). Nitekim Keengwe (2010:197) öğretmen yetiştiren eğitimcilerin kültürel ve dilsel çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğretmen adaylarının kültürel yeterliklerinin desteklenmesinin gerekli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin çokkültürlülükle ilgili konferanslara

katılımlarını sağlama, proje çalışmalarına dâhil etme, tartışma grupları oluşturma, çalıştaylar düzenleme, uzman kişilere danışma ve fikir alma, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere katılımlarını sağlama, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili bültenler hazırlama vb. durumlarla kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve becerilere sahip olması sağlanabilir. (Nevarez-La Torre ve diğ.,2008:269). Bütün bu durumların organize edilmesi ve öğretim üyelerinin özendirilmesi noktasında kurumsal destek sağlanması, ayrıca öğretmen yetiştirme programının öğretim üyelerine kültürel değerlere duyarlı pedagoji becerilerinin kullanmasına olanak sağlayacak ve uygulayacak nitelikte alt yapı ve esneklik sağlıyor olması gerekmektedir (Jones, Castellanos ve Cole, 2002; Talbert-Johnson ve Tillman, 1999). Öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim sürecinde kültürel değerlere duyarlı olma noktasında gerekli bilgi ve becerilere sahip olması için beslenmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada Prater ve Deveraux (2009:21) öğretmen eğitimcilerinin meslek örgütleri, akreditasyon kuruluşları ve devlet tarafından tanımlanan kültürel çeşitliliğe ilişkin yeterliklere sahip olması gerektiğini; dolayısıyla kurs ve alan çalışmalarıyla mesleki gelişim sürecinin desteklenerek kültürel değerlere duyarlı pedagoji noktasında güçlendirilmesini önermektedir.

Öğretmen eğitimcileri yükseköğretim sınıflarında gerçekleştireceği kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları ve değerlendirme stratejileriyle geleceğin öğretmenlerine rol modeldirler. Özellikle öğretim üyelerinin ötekiye ilişkin algısı ve söylemleri, kabulü veya reddi; öğretmen adayları üzerinde büyük etkiye sahiptir (Parameswaran, 2007:51-52). Öğretim üyeleri kültürel ve etniksel çeşitliliğe sahip öğretmen adaylarına bakış açılarının olumlu, öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç ve kültürel deneyimlerinin farkında olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmen adaylarında kendilerine küçümseyici şekilde bakıldığı veya saygı duyulmadığı biçiminde bir anlayışın oluşmasına sebep olabilir ve öğretmen yetiştirme sürecinin istenen düzeyde verim sağlayamaması gibi bir durumla karşılaşılabilir. Bununla birlikte öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının olumlu şekilde kültürler arası bakış açısını kazanmasına ve gelişmesine engel olabilir. Bu anlamda öğretim üyelerinin kültürel çeşitliliğe ilişkin hatalı inanç ve varsayımlarının pedagojik becerilerine yansıyabileceği; bu durum öğretmen adayları açısından olumsuzluk teşkil edeceği ve öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu önyargı ve varsayımları kendi sınıflarına da taşıyabileceği belirtilmektedir (Smolen ve diğ., 2006).

Bu durumun bir adım ötesinde ise öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili önyargıların oluşmasına, birbirlerine saygı ve kabul anlayışının yitirilmesine zemin hazırlayabilir. Nitekim Tatto (1996:155) öğretmen eğitimcilerinin demokrasi, eşitlik ve saygı gibi değerleri savunurken öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliklerine saygı duymaması ve dikkate almaması durumunda, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe ilişkin algı ve inançlarının olumlu gelişmesine herhangi bir etkisi olmayacağını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen eğitimcileri kültürel değerlere duyarlı olma noktasında söylemleriyle, öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma, saygı duyma ve değer verme gibi eylemleriyle desteklenmezse öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öğretmen yeterliklerine sahip olamama noktasında istenmeyen sonuçların doğmasına neden olabilir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi alt yapısını oluşturacak ve becerilerini geliştirecek olan öğretim elemanları, öğretmen adaylarının kültürel değerlerinin farkında olması, sınıf içi uygulamalarında çeşitliliğin bakış açısını yansıtması ve anlamlı öğrenmeler kurgulaması gerekmektedir (Charles, 2017:28). Bu açıdan kültürel yeterliklerini kazanmış öğretmen eğitimcilerinin, sosyal ve kültürel çeşitliliğe değer vererek, çokkültürlü bakış açısını derslerinin içeriğine yansıtarak, sınıf içerisinde güven veren bir ortam oluşturarak ve öğretmen adaylarında kültürel farkındalık oluşabilmesi noktasında sınıf içi kültürel çeşitliliğin dinamiklerini dikkate alarak ders programını ve öğrenme etkinlerini tasarlayacağı ifade edilmektedir (Prater ve Deveraux, 2009: 20). Öğretmen eğitimcilerinin eğitimde kültürel değerlere duyarlı olmaya ilişkin olumlu inançları ve öğrenme – öğretme sürecindeki sınıf içi uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacaktır.

5.2. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

5.2.1. Türkiye'deki Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında Öğrenim Gören Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşlukları

Bu aşamada nicel verilerden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Genel anlamda nicel bulgularla nitel bulguların örtüştüğü görülmektedir. "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği'yle elde edilen verilere göre, sınıf öğretmeni adaylarının çoğu sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlamadığını düşünmektedirler. Bununla birlikte sınıf öğretmen adaylarının "kişisel hazırbulunuşluk" boyutunda "yüksek", "mesleki hazırbulunuşluk" boyutunda ise "orta" düzeyde bulgular elde edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, sınıf öğretmen adaylarının kişisel

hazırbulunuşluk anlamında kişisel algı, duygu, düşünce olarak farklı kültürel değerlere sahip olan bireylere yönelik öğrenme- öğretme süreci yaşama ve yaşatmaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal olarak hazır oldukları söylenebilir. Bununla birlikte; kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda öğretmenlik yapma isteği, kültürel çeşitliliklerinden dolayı öğrencilere ayrımcılık yapılmasına tolerans gösterilmeme durumu, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime geçme isteği, eğitim sürecinin kültürel değerlere duyarlı olması gerektiği gibi durumlar sınıf öğretmen adaylarının kişisel hazırbulunuşluk noktasında herhangi bir sorunlarının olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgular sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime "açık" olduğunun işaretini vermektedir. Diğer taraftan ölçeğin mesleki hazırbulunuşluk boyutundaki maddelerin ortalamasının "orta" düzeyde olması sınıf öğretmeni adaylarının farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilerden oluşacak sınıf ortamında öğrenme- öğretme süreci yapabilecek şekilde pedagojik bilgiye yeterli derecede sahip olmadıkları bulunmuştur. Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında mesleki hazırbulunuşluklarının sağlanmasında sınıf öğretmeni lisans eğitim programının yetersiz kalması, lisans eğitim programında Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan kültürel farklılıklara ilişkin bilgilere yer verilmemesi, öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı olunması noktasında bilgi ve beceri kazandıramaması, lisans eğitim derslerinde okutulan ders kitaplarında ve öğrenme – öğretme sürecinde Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık oluşturması açısından yeterli görülmemesi gibi durumlar bu bulguların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan etmenler olduğu düşünülmektedir. Söz konusu bu bulgular ile nitel verilerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu duruma ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri, cinsiyete, ikinci dile sahip olma ve değişim programlarına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarını kültürel çeşitliliğe hazırlama noktasında çokkültürlülükle veya kültürel çeşitlilikle ilgili dersin öğretmen yetiştirme programında seçmeli veya eklenti ders olarak yer verilmesi; bununla birlikte programın geri kalan ders içeriklerinde kültürel çeşitliliğe değinilmemesi durumu; kültürel değerlere duyarlı öğretmen yeterlikleri açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Taylor ve Sobel, 2011:56). Polat'ın (2009:161) araştırmasında da öğretmen adaylarının kişilik özellikleri bakımından çok kültürlü eğitime yatkın oldukları, fakat duygu yönetimi yönüyle eğitim almaları gerekli görülmüştür. Karaçam ve Koca (2012:90) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve farkındalık

düzeylerinin düşük olduğu, bunun sonucunda kültürel çeşitlilik ve toplumdaki farklı kimliklere olumsuz baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ise çokkültürlü eğitimi sınırlı boyutlarda tanımladıkları; çokkültürlülük açısından ders içeriklerini yetersiz buldukları, çokkültürlü ortam ve uygulamalarının avantajları olduğu gibi dezavantajları da barındırdığını ifade etmişlerdir (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014: 106-107; Arslan, 2014).

Gorham (2001:2-3) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerine öğretmen eğitimi süresince kültürel değerlere duyarlık ile ilgili bilgi ve beceri temeli sağlanma durumunun yeteri kadar olmamasından dolayı, sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe saygı ve kabulü yansıtacak davranış içerisinde olmadıklarını ifade etmektedir. Borich (2014:48) ise farklı kültürlerden gelen öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarını olumsuz anlamda farklı biçimde yorumlabileyecekleri olasılığı üzerinde durmaktadır. Bu durumun ise *karşılıklı mesafe koyma* (Larson ve Irvine, 1999:395) yani öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin zedelenmesi ve dışlanmaların yaşanması gibi eğitim sürecinde istenmeyen olayların doğmasına neden olabilir. Öğretmen adaylarının *etnosantrik düşünce* yapısına sahip olmayışları, yani kendi kültürünü yüksek görmemeleri ve farklı kültürel davranışlara ilişkin tuhaf, ahlakdışı ve vahşi olarak etiketlememeleri (Gezon ve Kottak, 2016:30) kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi içselleştirme ve uygulama noktasında zihin ve duyuş olarak hazır oldukları durumunu öne çıkarmaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarının güçlendirilmesi; öğretmen adaylarına çeşitli kültürlerin üyeleriyle etkili iletişim kurma noktasında *kültürlerarası edinç* becerilerinin kazandırılması önerilmektedir (Lustig ve Koester, 2009:54). Nitekim Skeplle (2011:74) kültürel çeşitliliğin yaşandığı sınıflarda eğitim yapmaya ilişkin kişisel tutum ve inançların mesleki hazırbulunuşluğa katkı sağladığını ifade etmektedir.

Taylor (1994:154) kültürlerarası yeterliliği, kişinin farklı bir kültürü ya da farklı bir kültürden bireyi anlayabilmesi ve doğru bir şekilde etkileşim kurabilmesi için kişinin kültürel bilgi ve davranışsal becerilere sahip olması biçiminde ifade etmektedir. Bu anlamda bireyin farklı bir kültürden kişi/kişilerle etkili bir etkileşim kurulabilmesi için öncelikle kültürel bilginin edinilmesi ve bu bilginin farklı kültürlerle etkileşim sürecinde davranışa dönüşmesi gerektiği belirtilmektedir (Temel – Eğinli ve Yalçın, 2016:8). Bu durum için ise Tezcan (2016:371-372) öğretmenlerin öğrencilerinin içinde büyüdükleri alt kültürleri iyice incelemesi gerektiği ve öğrenci davranışlarına yön veren alt kültürel belirleyicilerini bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin egemen tipolojilerini eleştirisel olarak yeniden gözden geçirmesi ve kendi davranışları üzerinde kültürünün etkisinin farkında

olması gerektiğini vurgulamaktadır. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin gücüne inanan öğretmenler; öğrencileri için öğrenme fırsatları oluşturmakta ve onları destekleyerek sınıf ortamında herhangi birinin izole edilişini göz ardı edememektedir (Milner, 2011:68). Gay (2014:263) öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için sergilenen çaba ve inancın kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin kararlılık olmadan gerçekleşemeyeceğini iddia etmekte, öğretmenlerin de kültürel değerlere duyarlı eğitime yeteri kadar hazırolmadıklarında ise bu kararlılığın sağlanmayacağını dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlaması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Skeplle (2011:77) sınıf öğretmeni adaylarının kişisel deneyimler ve dünya görüşleri gereği, lisans eğitim sürecinde veya sonrasında kültürel çeşitlilikle yüzyüze gelmekten kaçınamayacaklarını ifade etmektedir. Bu anlamda Olstad, Foster ve Wyman (1983) öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında kültürel farkındalığı artırmayı kolaylaştırması, kültürel çeşitliliğe saygı duymayı ve önyargısız olmayı, kültürel yeterliliği arttırması, çeşitli öğrenci tipleri ve aileleriyle etkili çalışmaya hazırlaması özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer taraftan bu araştırma nicel verilerinden elde edilen bulgularında cinsiyetin, iki dil bilmenin ve değişim programlarına katılmanın kültürel değerlere duyarlı hazırbulunuşluk düzeyinin şekillenmesinde herhangi bir etki oluşturmadığı bulunmuştur. İlgili alanyazında yapılan bazı araştırmalarda (Bayles, 2009; Hammer, Bennett ve Wisemann, 2003; Polat, 2009; Yazıcı ve diğ., 2009; Üstün, 2011; Polat ve Barka, 2014; Yılmaz ve Göçen, 2013) çokkültürlü eğitim, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin algıların şekillenmesinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun aksine bazı araştırmalarda (Brown,2004a; Alanay, 2015) cinsiyete göre kültürel değerlere duyarlı olma durumu kadınların lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma özelinde cinsiyet değişkeninin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi bakımından herhangi bir etkiye sahip olmadığını; diğer bir ifadeyle kadın ve erkek sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili benzer bakış açılarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer bağımsız değişken olan "ikinci dil" kapsamında ise sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini etkileme bakımından herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının resmi dilin dışında farklı bir dil bilmesi kültürel değerlere duyarlılığı artıran ve avantaj sağlayan bir durum olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aujla-Bhullar, 2011:267). Aynı şekilde Acar-

Çiftçi (2015:186) araştırmasında anadili Kürtçe ve "diğer" olan öğretmen grubunun çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri genelinde kendilerini, anadili Türkçe olan öğretmenlerden daha yeterli olarak algıladıklarını bulmuştur. Demir ve Başarır ise (2013:91) araştırmalarında öğretmen adaylarının, çokkültürlü yeterlik algılarının, anadil değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Diğer taraftan araştırmanın söz konusu nicel bulgusuyla nitel bulgusunun örtüşmediği saptanmıştır. Bu örtüşmemenin nedeni ise, nicel veri toplama sürecinde kullanılan ölçekte ilgili tutumu ölçen madde ifadelerinin nicelik olarak sınırlı kalmasına bağlanmakta; dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk genel düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Fakat nitel verilerde derinlemesine sorgulamalar yapıldığında, Türkiye'de konuşulan yerel dillerden birine sahip olan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu, kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde görev yapmaya ilişkin daha hazır oldukları bulgusuna erişilmiştir.

Türkiye'de öğretmenlik hayatına yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan yerlerde ve dolayısıyla ana dili resmi dilden farklı olan öğrencilere eğitim öğretim hizmeti vermektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kültürün önemli bir bileşeni olan yerel dilleri bilmemesi durumunda ise, başta iletişim problemleri olmak üzere eğitim – öğretim sürecinde sorunlar da baş gösterebilmektedir. Diğer taraftan sınıf öğretmen adayları kendi kültürüne benzer yerlerde hizmet vermeye başladıklarında bu durum mesleki süreçte onlara bir avantaj sağlamaktadır. Yılmaz ve Şekerci (2016:58) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmanın sonucunda çocuğun ana dilini bilen öğretmenlerin özellikle ilkokul birinci sınıfta görev alması, çocuklarla sağlıklı bir iletişim kanalının kurulmasında önemli olacağını ve bu duruma bağlı olarak çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebileceklerini ve sınıfların onlar için daha huzurlu ortamlar haline geleceğini belirtmektedirler. Aynı şekilde Tezcan (2016:372) öğretmenlerin iki dil öğrenmeye teşvik edilmesi gerektiğini ve bu ikinci dilinde çocuğun bildiği dil olmasını vurgulamaktadır. Coşkun'un (1996:249) kültürel çeşitliliğin yaşandığı ortamlarda görevlendirilecek öğretmenlerde aranması gereken niteliklerden birisinin de "çok dilli ve çok kültürlü yaşam bilgisi" olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan göreve yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleri tanımadıkları, dil sorunu yaşadıkları, halkla iletişime geçmedikleri ve kültürüne uyum sağlamada sıkıntı çektikleri için olumsuz ruh haline girdikleri belirlenmiştir (Akbaşlı ve Meydan, 2009; Karataş ve Çakan, 2018). Bu noktada öğretmen adaylarının görev yapacakları yerlere ilişkin kültürel ve dilsel

hazırbulunuşluklarının sağlanması, sonradan çıkabilecek kişisel ve mesleki birçok sorunun önlenmesinde önemli bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere ve okula aidiyetlerinin gelişmesinde, aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlere ve okula aidiyetlerinin gelişmesine karşılıklı olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin kültürel kimlik ve değerlerine uygun nitelikte verilecek bilgi, davranış ve beceriler bireylerde kültürel, milli, bölgesel ve küresel özdeşimlerin/aidiyetlerin gelişebilmesi noktasında önemli bir durum olarak ele alınmaktadır (Banks, 2013:32).

Bu araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bir bulgu da ise, sınıf öğretmen adaylarının ulusal veya uluslararası öğrenci değişim programlarına katılım sağlamalarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını etkilemediği durumudur. Türkiye'de "Farabi Öğrenci Değişim Programı", "Erasmus Öğrenci Değişim Programı", "Mevlana Öğrenci Değişim Programı" vb. ulusal ve uluslararası öğrenci değişim programları uygulanmakta, lisans veya lisansüstü öğrenciler belli ölçütleri yerine getirdiğinde bu değişim programlarına katılabilmektedirler. Bu değişim programlarının genel amacının ise; öğrencilerin farklı üniversitelerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısından yararlanma, üniversitelerin bulunduğu yerleşik kültüründen ve akademik birikiminden yararlanma, çok yönlü ve analitik karşılaştırmalı bir bakış açıları kazanma, yeni yerler ve kişiler tanıma, öğrencileri farklı kültürel değerlerden insanlarla buluşturma, kültürel ve sosyal deneyimler yaşatma, kültürlerarası iletişim becerilerini iyileştirme, mesleki niteliklerini artırma, ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve önyargıları kırma olduğu söylenmektedir (Demir ve Demir, 2009; Ersoy, 2013). Bu anlamda öğretmen adayları değişim programlarına katılmaları durumunda sosyal ve kültürel birçok deneyim yaşayacağı; dolayısıyla öğretmen adaylarına bilişsel ve duyuşsal birçok boyutta yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar, hizmet öncesinde kültürlerarası eğitim deneyimi olan öğretmen adaylarının kendi kültürlerini daha iyi tanımaları, farklı kültürlerle karşılaştırmaları, kendi kültürel özelliklerine eleştirel bakmaları, kültürel farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara duyarlı olma konularında daha yeterli olduklarına inandıklarını göstermektedir (Ersoy ve Günel, 2011; Malewski ve Phillion, 2009; Şahin, 2008; Yuen, 2004). Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programı aracılığıyla teorik bilgilerin verilmesinin yanı sıra farklı kültürel deneyimler yaşatılma olanağının sunulması önemli görülmektedir. Nitekim Başbay'a (2014:598) göre kültürel farkındalık ve deneyimleri sayesinde ülkemizin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapması beklenilen öğretmen adaylarının mesleklerini icra ederken bireysel ve toplumsal önyargıları oluşmadan

önlenmesine önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca kültürel değişim programlarının kapsamlarının genişletilerek eğitim sürecinde yer alan paydaşları da içine alacak şekilde düzenlenmesinin kültürel değerlere duyarlılık anlamında katkı sağlayıcı olacağını belirtmektedir.

Özetle bu araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulguların ışığında, sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmen adaylarında kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlayacak yapıda olmadığı, programın öğelerinin kültürel farkındalık kazandırma ve sosyo-kültürel bakış açısı kazandırma noktasında yetersiz kaldığı yargısına ulaşılmıştır. Türkiye'de var olan kültürel çeşitliliğe yönelik öğretim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi noktasında sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitim programları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve becerilerinin edinmesi gerekli görülmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri ilkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ilişkin bilgi ve becerilerin büyük bir bölümünü çocuklara öğretmekte ve öğrencilerinin potansiyellerinin dışa vurulması ve yeteneklerin keşfedilmesi noktasında önemli bir sorumluluk taşımaktadırlar. Senemoğlu (2004) yarının büyüklerinin niteliklerinin büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilendiğini ifade etmekte, toplumu oluşturan iyi vatandaşın, nitelikli anne babanın, nitelikli meslek adamının, nitelikli politikacının temellerini sınıf öğretmenlerinin oluşturduğunu söylemektedir. Bu noktada sınıf öğretmenleri sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerinin oluşması gibi bir sınırlı bir rolü olmayıp, toplumun şekillendirmesi gibi sosyolojik anlamda gizil bir gücünün olduğu söylenebilir. Bu noktada sınıf öğretmeninin önyargılarının farkında olması ve gidermesi, sosyo - kültürel bilinç ve kültürel değerlere duyarlılıkla öğrencilere ve velilere yaklaşması olumlu bir etki uyandıracak, etki alanında olumlu bir hava oluşturacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmen yetiştirme programının planlayıcıları ve uygulayıcıları, Türkiye'deki sosyal ve kültürel yapı dinamiklerini dikkate alarak sınıf öğretmeni yetiştirme programını tasarlamaları ve kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilke ve prensiplerinin benimsendiği ortamlarda sınıf öğretmeni yetiştirmenin öneminin farkında olması gerekmektedir. Bu önemin vurgulanması noktasında araştırma bulgularının sosyolojik doğurgularının tartışılması önemli ve gerekli görülmüştür. Çünkü bu durum sadece bireysel psikoloji için gerekli bir durum olmayıp, sosyolojik yönü ve toplumsal boyutuyla etki uyandıracak bir süreç ve olgudur. Bu önemin göz ardı edilmesi ve yok sayılması durumu sadece ilkokul öğrencilerinin birtakım bilgi ve becerilerden yoksun olmasına sebep olmayacağı, ayrıca öğrencilerde kültürünün yok sayıldığı gibi bir olumsuz algıyla birlikte negatif tutumun

gelişmesine de temel olacaktır. Bununla birlikte kültürel özelliklerinden dolayı ayrımcılığa uğradığını hisseden bugünün çocukları, yarın büyüdüklerinde bu olumsuz duygularla topluma dâhil olduğunda toplumsal birlikteliğin ve bütünlüğün bozulması yönünde potansiyel bir risk taşıyacaktır. Bu riskin henüz risk potansiyeli taşımadan zamanında giderilmesi ve kültürel farklılığın insan olmanın doğal bir sonucu olduğu kabul ve anlayışıyla, kültürel çeşitliliği yönetebilme noktasında eğitim kurumlarının daha işlevsel hale gelmesi önem arz etmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı pedagojinin sınıf içerisinde yaşatılması durumunda söz konusu zararlı imajlar ve negatif düşünceler, yerini kültürlerin onaylanarak kabul edildiği olumlu duygu ve düşüncelere yerini bırakacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu durumun bireyler arası bağlılığı güçlendirmeye uzun vadede toplumsal bütünleşmeye hizmet edeceği düşünülmektedir. Aksi takdirde bir boşluk oluşmakta ve oluşturulan bu boşluk, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin hedef ve çıkarlarıyla ters düşen odaklar tarafından doldurulmakta ve propaganda malzemesi yapılarak kültürel farklılıkların ayrımcılık yönüne vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla kültürel çeşitlilik zenginliğin bir göstergesi olarak değil, birliğin ve bütünlüğün tehdidi olarak toplumsal huzurun bozulmasına neden olmaktadır.

Birey içinde bulunduğu toplumun, ait olduğu sosyal sınıf, etnik ve kültürel yapının değerlerini benimsemekte, sosyal kabullerini ve davranış kalıplarını örnek almaktadır. Bu açıdan bireyin davranışlarının anlamlandırılmasında ve değerlendirilmesinde, kültürel ve sosyal çevrenin etkisinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Butler, 1996:151). Bununla birlikte bir sosyo-kültürel sistemin en kapsayıcı ve etkili kültür öğelerini temsil etmesi nedeniyle, o toplumda birlikte yaşayan insanların bir anlamda ortak kimlikleri de "genel kültür" etrafında şekillenmektedir (Eroğlu, 2015:159). Genel kültürün içerisinde bulunan dini, etnik ve sosyo-ekonomik farklılıklara dayalı "farklı kültürler"in yaşam biçimlerinin görmezden gelinmesi, dikkate alınmaması veya farklı kültürün değerlerine ve doğasına zıt uygulamalar gerçekleştirilmesi durumlarında farklı kimliklere mensup bireyler yok sayılma ve asimile edilme gerekçesiyle, bu duruma pasif veya aktif şekilde tepki göstermektedirler. Bu durum ise "karşı kültür"ü doğurmaktadır. Karşı kültür; genel kültürün temsil ettiği milli kimliği reddetmek isteyenlerin, etnik, dini, siyasi ve kültürel gerekçelerle meydana getirmeye çalıştıkları aşırı alt kültür oluşumlarıdır (Tutar, 2016:345). Bu noktada "karşı kültür" anlayışını doğuran sebepler; insani ve evrensel haklar bağlamı ile milli birlik ve kimlik çerçevesinde giderilmesi; milli birlik ve beraberlik yapısını bozma yönünde eğilim ve eylem içerisinde olmalarına zemin hazırlayıcı uygulamalardan kaçınılması

gerekmektedir. Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı eğitim sadece öğrencilerin kültürel değerlerini dikkate alarak öğrenme-öğretme süreci tasarlamanın bir aracı olarak değil; kültürel bakış açısını değerli kılarak topluma katılım düzeyinin ve entegrasyonun sağlanmasının ve bireyi güçlendirilmesinin bir yolu olarak değerlendirilmektedir (Santamaria, 2009:241). Irkçılığa veya kültürün hoş görülmemesine bağlı bireylerde gelişen ve zamanla köklü derinleşmelere ve ayrışmalara neden olabilecek olumsuz duygu ve düşünceler var olabilir. Bu noktada Yılmaz ve Göçen (2013) ötekileştirme yapılmadan, farklılıkları zenginlik olarak görmek ve kabullenmek ve barış içerisinde bir arada yaşayabilmenin yolunun kültürlerarası duyarlılıkla olabileceğini ifade etmektedirler. Bu anlamda farklı kültürlere ait kültürel olgu, süreç ve deneyimlerin eğitim sürecine entegre edilmesi ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışını benimsemesi durumunda; milli birliğimizi ve beraberliğimizi bozmak isteyen çevrelere "eğitim hakkı" olgusu üzerinden propoganda yapma zemini ortadan kalkacaktır. Ayrıca farklı kültürlere ait bireylerin genel yapı ve olgulara aidiyeti artacak milli birlik ve beraberlik sağlamlaşarak toplumsal bütünlük perçinlenecektir.

Eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, o sistemin bileşenleri olan kültürün ve toplumun özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Köstereliоğlu ve Bayar 2014:178). Bu anlamda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kültürel değerlerinde, kadim geleneklerinde ve İslam dinine referans oluşturan kaynaklarda kültürel değerlerden kaynaklı farklılıklar ayrışmanın ve üstün sayılmanın bir ölçüsü değil, aksine zenginliğin ve kaynaşmanın bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Kunduracı (2015:69-70) Kuran-ı Kerim'de bireysel ve kültürel farklılıklara yönelik anlayışın, bireylerdeki ve toplumdaki mevcut tüm farklılıkların bir üstünlük mücadelesi için değil; toplumsal yaşamın tanışma, kaynaşma, iş bölümü, yardımlaşma ve uzmanlaşma esasları üzerine kurulabilmesi yönünde olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte İslam medeniyeti içinde farklı olanları dışlama, toplumsal yaşamda var olmalarına izin vermeme gibi yaklaşımların ortaya çıkmasını yasaklamaktadır. Aynı şekilde İslam peygamberi Hz. Muhammed'in toplumsal yaşam içinde sınıf, ırk ve kültürel farklılıklarından ötürü kendini diğerlerinden üstün görme anlayışını ortadan kaldırmaya ve ötekileştirmenin olmadığı birlikte yaşama kültürünü inşa etmeye yönelik birçok sözleri ve eylemleri bulunmaktadır. Nitekim ayrımcılığı, ırkçılığı ve kavmiyetçiliği lanetleyen Hz. Muhammed'in (632) veda hutbesindeki "*Arabın Arap olmayana, Arap olmayanın da Arap üzerine üstünlüğü olmadığı gibi, kırmızı tenlinin siyah üzerine, siyahın da kırmızı tenli üzerine bir üstünlüğü yoktur."* (Diyanet İşleri Başkanlığı,

2018) sözü birlik ve beraberliğin sağlanması noktasında çağlara meydan okur nitelikte olduğu, aynı şekilde bu sözüyle barışın ve kardeşliğin tesisi için kültürel ayımcılığın ortadan kalkması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan kültürel farklılıkların yok sayıldığı, ikinci sınıf insan muamelesinin yapıldığı bir anlayışın aksine, kültürel değerlere duyarlı olma ve farklılıklara değer verme anlayışı kadim geleneğimizde önemli bir yer tutmaktadır. Bu gelenek ve öğretiler ışığında kültürel farklılıkların tanındığı ve çeşitliliğin zenginlik sayıldığı olgu ve süreçlerin eğitim sistemimizde yer alması, kültürel değerlere duyarlı eğitim için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bireylerin değerlerini, tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını içinde yaşadığı kültür şekillendirmektedir. Bu bağlamda kültürel değerlerin bireyin kimliğinin ve yaşamsal deneyimlerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edilmekte, dolayısıyla eğitim sürecinde bireylerin kültürel geçmiş ve deneyimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerden kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerle donanık olması beklenmektedir. Söz konusu bu bilgi ve becerilerin hizmet öncesi dönemde lisans eğitim programları aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılması ve mesleki süreçte *kültürel değerlere duyarlı öğretmen* olabilmesi önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmen adayları hizmet vermeye başladığında öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki oluşturan kültürel değerlerin farkında olacak, öğrencilerinin öğrenme ortamına taşıdıkları kültürel özellikleriyle öğrenme sürecini ilişkilendirerek kültürel bilgisini, önceki deneyimlerini, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğretimin etkililiğini artıracaktır.

Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarından ve sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarından elde edilen veriler yoluyla bulgulara ulaşılmış, ilgili alanyazın açıklamaları ve araştırmaları kapsamında tartışılması yapılmıştır. Öncelikli olarak MEB sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine ve üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programının genel hedeflerine bakıldığında kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili sınıf öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri sahibi olması beklenmektedir. Fakat araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulgulara göre, mevcut programda kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili gerekli süreç ve yaşantıların gerçekleşmediği sonucuna varılmış, ayrıca öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim noktasında sahip olması gereken mesleki hazırbulunuşluklarını sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu, ayrıca cinsiyetlerinin, ikinci bir dile sahip olmalarının ve değişim programlarına katılım sağlama durumlarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel çerçevede sonuç olarak sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri kazandırma noktasında yetersiz olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilikle ilgili gerekli bilgi tabanını oluşturabilmesi, kişisel ve mesleki kültürel farkındalıklarını kazanabilmesi, mesleki süreçte öğrencilerinin kültürel geçmiş ve deneyimlerine duyarlı bir şekilde pedagojik eğitim anlayışını sınıf içerisinde yansıtabilmesi için sınıf öğretmen yetiştirme programının kültürel değerlere duyarlı eğitim bilgi, beceri, farkındalık ve yeterlikleri kazandıracak nitelikte hedeflerinin olması gerekmektedir. Bu kapsamda programın temel öğelerine kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili anlayışın yerleştirilebilmesi için ilk olarak sınıf öğretmenliği lisans programının felsefi yapısının sosyal adalet ve evrensel değerler bağlamında ele alınarak güncellenmesi gerektiği çıkarımına varılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği lisans programının pragmatist bir çerçevede, eğitim sürecinin bireysel olduğu kadar sosyal ve kültürel boyutuna vurgu yapan, demokratik ve sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda bilginin inşa edilmesi bağlamında bireysel ve kültürel deneyimleri de eğitim sürecine dâhil eden bir anlayışla programın yeniden ele alınması ve bu yönde sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi bir amacının olması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda programın hedeflerinden ders içeriklerine, öğrenme öğretme sürecinden değerlendirme boyutuna kadar kültürel farklılıkları eriten ve görmezden gelen bir bakış açısıyla değil, kültürel çeşitliliği dengeli bir şekilde yaşatan bir yaklaşımla program öğelerine yansıtılması gerçekleştirilebilir ve böylelikle sınıf öğretmen adaylarında kültürel değerlere duyarlılığın geliştirilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlılık kazandırma noktasında lisans eğitim süreci sınıf öğretmen adayı açısından ne kadar verimli olursa, öğretmenlik yaşantısının da o kadar verimli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca programın bütünlüğü ve işlevselliği açısından hedeflere ulaştırıcı ve besleyici nitelikte kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili program içeriklerinin oluşturulması önem arz etmektedir. Program içeriğinde yer alan bilgilerin sınıf öğretmen adaylarınca özümsenmesi, bilgilerin kalıcı davranışlara dönüşebilmesi için öğrenme – öğretme sürecinde hedef ve içeriğe uygun yöntem ve stratejilerin benimsenmesi gerekmektedir. Bu anlamda programda kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili içeriklerin olmasıyla birlikte öğrenme – öğretme sürecinde izlenecek yöntem ve stratejilerle mesleki kapasitelerini güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Lisans eğitim sürecinde öğretmen eğitimcilerinin açık ve güvenli sınıf oluşturmada öncelikle bütün öğretmen adaylarının eşit ve aynı sorumluluklara sahip olduğunu vurgulaması, kendi fikirlerine ve dünya görüşüne zıt olsa bile çeşitli fikirlerin dile getirilmesinde öğrenme öğretme sürecinde rahat bir ortam sağlamasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Kültürel değerlerin önemine değinerek farklılıkların takdir edildiği,

kültürel farklılıklarla ilgili farkındalığın yükseltildiği, sınıflarda öğretmen adaylarının kültürel referanslarına başvurulduğu, kültürlerarası duyarlılığı geliştirecek şekilde bir anlayışla öğrenme – öğretme sürecinin yürütülmesi noktasında öğretmen eğitimcilerinin daha fazla inisiyatif alması beklenmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans eğitim sürecine dâhil olan öğretmen adayları kültürel çeşitlilik sergilemektedir. Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerindeki illerden ve farklı kültür ve inanç özelliklerinden öğretmen adayları bir araya gelerek lisans eğitimi almaktadırlar. Bu lisans eğitim sürecine kendi kültürel bağlamında edindikleri bilgi, beceri ve tutumlarla olan öğretmen adayları informal şekilde birbirlerinin kültürlerini tanımakta ve farkındalık kazanmaktadırlar. Diğer taraftan bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu bağlamında sınıf öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar noktasında edindikleri bilgilerin daha çok Türkiye'nin çeşitli yerlerinden farklı kültürel özelliklere, inançlara ve mezheplere sahip olan sınıf öğretmen adaylarının oluşturduğu doğal sınıf ortamında ve ortak paylaşım alanlarında birbirleriyle etkileşime geçmeleri sonucunda edindikleri görülmüştür. Bu durum kültürel çeşitliliğe ilişkin bir farkındalık oluşturma açısından önemli olduğu düşünülse de kültürel değerlere duyarlı eğitime yeterlilik kazandırma ve mesleki hazırbulunuşluğu sağlama noktasında sınırlı bir bilgi ve bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca doğal sınıf ortamında veya sınıf dışında gerçekleşen kültürel etkileşimler, sınıf öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin önyargılarının gidermesinin yolunu açabileceği gibi, kültürel farklılıklara karşı önyargılarının pekişme riski de söz konusu olabilir. Bu noktada sınıf öğretmen yetiştirme programında sınıf öğretmen adaylarına kültürel farklılıklara yaklaşımla ilgili olumlu bakış açısının kazandırılmasına ve bilimsel verilere dayalı bilgilerin paylaşılmasına ilişkin içerik altyapısının oluşturulması önemsenmektedir. Böylelikle sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışının benimsenmesinin yolunun açılacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeninin yetiştirilebilmesi, lisans eğitim programının bu yönde nitelikli kazanımlar sağlayabilmesine bağlıdır. Bu anlamda programın genel hedefleri, ders içerikleri, öğrenme – öğretme süreci gibi öğelerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin farkındalık uyandıracak, bilgi tabanı oluşturacak, beceri kazandıracak ve pedagojik anlayışı içselleştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının sağlanmasında öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimin bir uygulayıcısı

olarak sınıf öğretmen adaylarına rol model olabilmesinin ve kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla derslerini yürütebilmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerektirdiği biçimde güncellenmesi gerekmektedir. Ders içeriklerine kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili konular eklenebileceği gibi, ayrıca kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık kazandırıldığı, Türkiye'deki kültürel farklılıkların tanıtıldığı, sosyo-kültürel bilincin ve çokkültürlü eğitim bakış açısının kazandırıldığı, kültürel değerlere duyarlı pedagoji uygulamalarının öğretildiği bağımsız bir ders olarak programa *"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim"* dersi yerleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarının kültürel özellikler bakımından farklı ve kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu yerlerde gerçekleştirilmesine olanak sağlanmalıdır.

Lisans eğitim programının öğrenme – öğretme sürecinde sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını sağlayacak ve pedagojik açıdan sınıf öğretmen adaylarını güçlendirecek şekilde uygun yöntem ve tekniklerin seçilerek yürütülmesi önerilebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmen adaylarının Türkiye'deki çeşitli kültürel, inançsal, dil ve etnik yapı bakımından farklılaşan bölgelerine dönem içerisinde geziler yaptırılabilir. Bireylerin kültürel değerlerine duyarlı olmanın önemi temalı filmler izletilebilir, ders kitabı dışında söz konusu temayla ilgili roman ve hikâye tarzı kitaplar okutulabilir. Kültürel çeşitlilik üzerine araştırmaları olan uzman kişiler ve kıdemli öğretmenler üniversitelere davet edilerek konferans ve seminer organize edilebilir, bilgi ve deneyimlerinin paylaştırılması olanağı hazırlanabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının ulusal ve uluslararası değişim programlarına katılım sağlaması yönünde teşvikler yapılabilir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında görevli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi sürecinde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili olarak mesleki formasyon açısından güçlendirilmelidir. Ayrıca programda görev alan öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili çalıştay, kongre, sempozyum ve seminerlere katılmaları teşvik edilmelidir.

6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılar, sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarının sağlanması noktasında sınıf öğretmenliği lisans programı geliştirme çalışmaları yapılabilir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan kıdemli ve tecrübeli akademisyenlerin görüşleri alınarak kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi noktasında önerileri alınabilir. Ülkemize özgü kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni yetiştirme modeli geliştirme noktasında, yurtdışında bulunan bu konuda deneyimli üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programı incelenebilir ve programda görev alan öğretim elemanlarının görüşleri alınabilir. Bununla birlikte ülkeler arası karşılaştırmaya dayalı araştırmalar yürütülebilir.

Sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarda öğretmenlik yapan kişilerin kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili görüşleri alınabilir. Mevcut sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını sağlamadaki etkisini görebilmek noktasında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan süreç incelenerek kesitsel ve boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen bilişsel ve duyuşsal etkenlerin neler olduğuna ilişkin ilişkisel tarama çalışmaları yapılabilir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeninin kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu yerde görev yapması durumunda nasıl ve ne yönde katkı sağlayacağı noktasında öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle birlikte nitel ve nicel verilere dayalı araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelendiği nicel verilere dayalı araştırmalar incelenebilir. Kültürel çeşitliliğin yoğun olarak yaşandığı yerlerde mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri öğrenmeye ve sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik önerileri üzerine çalışabilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, *12*(1), 159-175.

Abt-Perkins, D. ve Gomez, M. L. (1998). A good place to begin: Examining our personal perspectives. İçinde Opitz, M. F. (Ed.), *Literacy instruction for culturally and linguistically diverse students* (ss. 8-20). Newark, DE: International Reading Association18 Şubat 2017 tarihinde https://www.jstor.org/stable/pdf/41482083.pdf ?refreqid=excelsior:2de97d27351a5 1971 42ec35c3f9f6d adresinden erişilmiştir.

Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDU Journal of Social Sciences.* 33(1), 197-218.

Aceves, T. C. ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching (Document No.IC-2*). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. 12 Ekim 2016 tarihinde http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/culturallyresponsive.pdf adresinden erişilmiştir.

Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.

Akbaşlı S. ve Meydan A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul-Aile toplum ilişkileri sürecinde karşılaştığı güçlükler.* VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 21 – 23 Mayıs, Eskişehir

Akcaoglu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2017). Teacher candidates' views regarding multicultural education: A case study on content ıntegration dimension. *Online Submission*, 6(1), 224-232.

.

Akcaoğlu, M.Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bolu.

Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna ders bilgi paketi.* 12 Mart 2018 tarihinde http://dersbilgipaketi.akdeniz.edu.tr/trTR/Program/Browse/987/41 adresinden erişilmiştir.

Akpınar, M. ve İnanç, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 25(1),249-268.

Aktekin, S. (2009). *Türkiye'de tarih eğitimi, Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. ve Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(4),258-277.

Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. İstanbul.

Alanay, H. ve Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of Undergraduate students in Turkey. *Eğitim ve Bilim,* 41(184),169-191.

Allen, B. A. ve Butler, L. (1996). The effects of music and movement opportunity on the analogical reasoning performance of African American and White school children: preliminary study. *Journal of Black Psychology,* 22, 316-328.

Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna ders bilgi paketi.* 12 Mart 2018 tarihinde http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/1992/13 adresinden erişilmiştir.

Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna Ders Bilgi Paketi.* 12 Mart 2018 tarihinde http://bbs.ankara.edu.tr/Amac_Hedef.aspx?bno=1632&bot=229 adresinden erişilmiştir.

Aronson, B. ve Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research, 86*(1), 163-206.

Aronson, J., Cohen, G., McColskey, W., Montrosse, B., Lewis, K. ve Mooney, K. (2009). *Reducing stereotype threat in classrooms: A review of social-psychological intervention studies on improving the achievement of Black students.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.

Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Mardin ili örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Artiles, A. J. ve Harry, B. (2006). Addressing culturally and linguistically diverse student overrepresentation in special education: Guidelines for parents. NCCREST Practitioner Brief. *Online Submission*. 11 Temmuz 2017 tarihinde http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/Addressing_CLD_Students_Overrepresentation_SpEd_Parent_Guide_ENGLISH.pdf adresinden erişilmiştir.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* London and New York: Longman

Atasaray, Ö. (2016). Küreselleşme ve çokkültürlülük. İçinde N. Çelebi (Edt.), *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları* (s. 55-90). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Aujla-Bhullar, S. (2011). Deconstructing diversity: Professional development for elementary teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education,* 5(4), 266-276.

Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık.* Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. İçinde D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research* (ss 213-262). Texas: Rand Mc Nally & Company. 12 Temmuz 2017 tarihinde http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1969HSTR.pdf adresinden erişilmiştir.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. 17 Mayıs 2017 tarihinde https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1 adresinden erişilmiştir.

Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching.* Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2001). History, goals, status and issues. In J.A. Banks & C.A. M.Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education. San Francisco, CA: Jossey –Bass.

Banks, J. A. ve Banks, C. A. (2010*). Multicultural education: Issues and perspectives.* New York: Wiley & Sons Inc.

Banks (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (5.Baskı). (H. Aydın (Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık

Barksdale, M. A., Richards, J., Fisher, P., Wuthrick, M., Hammons, J., Grisham, D. ve Richmond, H. (2002). Perceptions of preservice elementary teachers on multicultural Issues. *Reading Horizons.* 43, 27-48.

Barnes, C. J. (2006). Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way. *Negro educational review*, *57*(1/2), 85.

Barry, N. H. ve Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education,* 11(2), 149 161.

Bassey, M. O. (2016). Culturally responsive teaching: Implications for educational justice. *Education Sciences, 6*(4), 35-40.

Bassey, M.O. (2015) The centrality of experience in Carter G. Woodson's The Mis Education of the Negro. *Journal of Philosophy & History of Education*. 65, 123–135.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(41), 137-162.

Başarır, F., Mediha, S. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction,* 4(2), 2014, 91-110

Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(2), 585-608.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim,* 34(152),30-43.

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 36(161),199-212.

Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,*8(3), 47 60.

Baum, W. (2017). *Understanding behaviorism.* Malden: John Wiley & Sons, Inc.

Bayles, P. P. (2009). *Assesing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in texas school district* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Minnesota.

Benedict, R. (2011). *Kültür örüntüleri.* (M. Topal, Çev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research, 71*(2), 171-217. 11 Nisan 2017 tarihinde http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071002171 adresinden erişilmiştir.

Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. ve Sam, D. (2015). *Kültürlerarası psikoloji.* (L. P. Tosun (Çev.Edt.)). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bloom, B.S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (D.A.Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Bock, P. K. (2001). *İnsan davranışının kültürel temelleri.* (N. Altuntek, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (8. Baskı). (Çev. Edt., B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Brisk, M. E. (2008). Program and faculty transformation: Enhancing teacher preparation. İçinde M. E. Brisk (Ed.), *Language, cidture, and community in teacher education* (ss. 249-266). New York: Erlbaum.

Brown, E. L. (2004a). The relationship of self-concepts to changes in cultural diversity awareness: Implications for urban teacher educators. *The Urban Review*, 36(2), 119 145.

Brown, E. L. (2004b). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method?. Journal of Teacher Education, 55(4), 325-340.

Brown-Jeffy, S. L. ve Cooper, J. E. (2012). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

Bryman, A. ve Cramer, D. (2005). Quantitative data analysis for SPSS 12 and 13 a guide for social scientists. London and New York: Routledge. 15 Haziran 2017 tarihinde

https://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/quantitative_data_12_13.pdf adresinden erişilmiştir

Bulduk, S., Usta, E. ve Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.

Butler, S. (1996). Substance misue and the social work ethos. *Journal of Substance Misuse*, 1(3), 149-154.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (27. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, *6*(3), 1-10.

Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School & Clinic*, 40(4), 195- 211. doi: 10.1177/10534512050400040101

Charles, A. (2017). *Supporting ells: Ontario elementary teachers' experiences using CRRP*. Master Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 1-87.

Charles, W. (2017). Culturally responsive teaching and decision making in schools. Phd Thesis, Canyon University Phoenix, Arizona

Chicola, N. A. (2007). A view beyond tolerance: Teacher candidate experiences with culturally responsive education. *International Journal of Learning*, *14*(8), 211-219.

Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(11), 43-68. 13 Ocak 2017 tarihinde https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE020249/Preparing_Teachers.pdf adresinden erişilmiştir.

Cho, G. ve Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Preservice teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal,* 89, 24-28.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 27-40.

Clark-Goff, K. ve Eslami, Z. (2016). Exploring change in preservice teachers' beliefs about english language learning and teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research,* 4(3), 21-36.

Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal,* 32(3), 493-522.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education.* Teachers College Press.

Colombo, M. (2005). Empathy and cultural competence: Reflections from teachers of culturally diverse children. *Young Children on the Web,* 60(6), 1-8.

Conglin, G. H. (2010). Being present in the middle school years 59-78. İçinde Edt. K. Lee & M. D. Vagle, Developmentalism in Early Childhood and Middle Grades Education Critical Conversations on Readiness and Responsiveness. New York: Martin's Press LLC.

Cooper, J. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 58(3), 245-255. doi:10.1177/0022487107299979

Cooper, J. E., ve Chattergy, V. (1993). Developing faculty multicultural awareness: An examination of life roles and their cultural components. *To Improve the Academy: Resources for Faculty Development,* 12, 78-92.

Coşkun, H. (1996). *Eğitim teknolojisi ışığında çok dilli ve çok kültürlü ortamlara yöneliköğretmen yetiştirme gereksinimi, sorunları ve olanakları*. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu 30 Eylül - 4 Ekim. ss. 237 - 253.

Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34,* 33-44.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).1-12.

Çelik, E.H. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, S. (2014). *The undergraduate students' perception on multicultural education and democracy in Turkey.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. Baskı).* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çiftçi, Y. A. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(1), 197-218.

Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16, 28-45.

Çoban, S., Karaman, G.S. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,* 1, 125-131.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi.

Çotuksöken, B. (2001). *Felsefeyi anlamak felsefe ile anlamak.* İstanbul: İnkılap kitabevi

Damgacı, F. K., ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle University Journal Of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21(2013) 314-331.

Dandy, E. B. (1991). *Black communications: Breaking down the barriers*. Chicago: African American Images.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives,* 8(1), 1-44. 6 Mayıs 2017 tarihinde https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515 adresinden erişilmiştir.

Darling-Hammond, L. French, J. ve Garcia-Lopez, S. P. (2002). *Learning to teach for social justice.* New York: Teachers College Press.

Delgado-Gaitan, C. ve Trueba, H. T. (1985). Ethnographic study of participant structures in task completion: Reinterpretation of "handicaps" in Mexican children. *Learning Disability Quarterly*, *8*(1), 67-75.

Demir, A. ve Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(9), 95-105.

Demir, N. (2015). *Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science,* 6(1), 609 641.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,* 15(1), 211-232.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical ıntroduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill

Derman-Sparks, L. (1995). How well are we nurturing racial and ethnic diversity? İçinde D. Levine, R. Lowe, B. Peterson, & R. Tenorio (Eds.), *Rethinking schools: An agenda for change* (pp. 17-22). New York: New Press.

Diamond, B. J. ve Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. NY: Longman Publishers

DiCicco-Bloom, B. ve Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education,*40 (4), 314-321. 15 Haziran 2017 tarihinde http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x/full adresinden alındı.

Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna ders bilgi paketi*. 12 Mart 2018 tarihinde http://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=044132224311143333333309334236582377633876034392322223886434443220635550321942195331537703110237777373223438837805344483560 0 adresinden erişilmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı (2018). *Veda Hutbesi.* 2 Nisan 2018 tarihinde https://samsun.diyanet.gov.tr/19mayis/Sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategory Kurumsal&contentid=146 adresinden erişilmiştir.

Dodici, A. D. (2011). *The relationship between teachers' multicultural attitudes and their instructional practice with english language learners: A mixed method study*. Portland State University.

Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.

Ebersole, M., Kanahele-Mossman, H. ve Kawakami, A. (2015). Culturally responsive teaching: Examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(2), 97-104.

Edgar, A. ve Sedgwick, P. (2005). *Cultural theory: Key concepts.* London: Routledge.

Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). Bologna ders bilgi paketi. 12 Mart 2018 tarihinde https://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=trTR&Mod=1&ustbirim=45&birim=6&altbirim=-1&program=2934&organizasyonId=339&mufredatTurId=932001 adresinden erişilmiştir.

Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, *9*(35), 215-227.

Eğinli, A. T. ve Çakır, S. Y. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansıması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 3(2), 37-50.

Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173

Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (5), 63-77.

Ellwood, C.A. (1916). Theories of cultural evolution. 2 Şubat 2017 tarihinde https://ia601701.us.archive.org/1/items/jstor2764036/2764036.pdf adresinden erişilmiştir.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel eğitim politikalar SETA Raporu). 27 Temmuz 2017 tarihinde https://setav.org/assets/uploads/2016/05/SuriyeliCocuklarinEgitimi.pdf adresinden erişilmiştir.

Erdentuğ, N. (1981). Kültür nedir? *Milli Kültür Dergisi,* 3(6),11- 35.

Ergin, D. Y. ve Ermegan, B. (2011). Çok Kültürlülük Ve Sosyal Uyum. İçinde 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.1754 1761. 12 Ağustos 2017 tarihinde http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/313__demirali_ergin.pdf adresinden erişilmiştir.

Eroğlu, F. (2015). *Davranış bilimleri.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim,* 38(168),154-166.

Ersoy, A. ve Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre-service teachers' individual and professional development. *Eurasian Journal of Educational Research,* 42, 63- 78.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, Y., D. (2013). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Ulus Medya.

Fairbanks, C., Duffy, G. G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B., Rohr, J. ve Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education,* 61, 161-171. doi: 10.1177/0022487109347874.

Fallace, T. (2012) Race, culture, and pluralism: The evolution of Dewey's vision for a democratic curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* 44(1), 13-35, DOI: 10.1080/00220272.2011.641588

Farinde-Wu, A., Glover, C. P. ve Williams, N. N. (2017). It's Not Hard Work; It's Heart Work: Strategies of Effective, Award-Winning Culturally Responsive Teachers. *The Urban Review,* 49, 279-299.

Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics*. Phd Thesis, Proquest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3372472) veri tabanından erişilmiştir.

Gándara, P., J. Maxwell-Jolly, ve A. Driscoll. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs.* Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116. 22 Nisan 2017 tarihinde https://www.cwu.edu/teachinglearning/sites/cts.cwu.edu.teachinglearning/files/documents/PreparingforCulturallResponsiveTeaching,%20Geneva%20Gay.pdf adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. D. J. Flinders ve S. J. Thornton, İçinde *The curriculum Studies Reader* (ss.315-321). New York: RoutledgeFalmer

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 48 70. 22 Eylül 2017 tarihinde https://www.wou.edu/~kaguzman11/curi12002.pdf adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori, araştırma ve uygulama.*(H.Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). Bologna Ders Bilgi Paketi. 12 Mart 2018 tarihinde http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=05&BK=12&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=AZ%DD+E%D0%DDT%DDM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACLTY+OF+EDUCATION&bolum=SINIF+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DDbolum_en=TEACHER+TRAINING+AT+PRIMARY+SCHOOL+LEVEL&ac=8 adresinden erişilmiştir.

Gee, J. P. (2008). *A sociocultural perspective on opportunity to learn. In Assessment, Equity, and Opportunity to Learn* (ss.76-108). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511802157.004

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures.* Newyork: Basic Books.

Gere, A. R., Buehler, J., Dallavis, C. ve Haviland, V. S. (2009). A visibility project: Learning to see how preservice teachers take up culturally responsive pedagogy. *American Educational Research Journal*, 46(3), 816–852.

Gezon, L., ve Kottak, C. (2016). *Kültür.* (A. Gürsoy, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society.* Boston: Pearson.

Goodlad, J.I. (1994). Educational renewal: Better teachers, better schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gorham, E. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers.* Doktora tezi. Virginia Polytechnic Institute ve State Üniversitesi Blacksburg, Virginia

Gorham, J. J. (2013). *Examining culturally responsive teaching practices in elementary classrooms*. Doctoral Dissertion, The University of North Carolina. ABD

Gorski, P. C. (2010). The scholarship informing the practice: Multicultural teacher education philosophy and practice in the US. *International Journal of Multicultural Education*, *12*(2),1-22. 25 Ocak 2017 tarihinde http://ijme journal.org/ijme/index.php/ijme/article/viewFile/352/513 adresinden erişilmiştir.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252. 19 Haziran 2017 tarihinde http://www.deuhyoedergi.org/index.php/ DEUHYOED/article/viewFile/207/221 adresinden erişilmiştir.

Guild, P. (1994). The Culture/Learning Style Connection. Educational Leadership. 16-21 18 Mart 2017 tarihinde http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/old_site/ guild.pdf adresinden erişilmiştir.

Guo, Y., Arthur, N. ve Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20(6), 565-577. doi: 1080/14675980903448619.

Gupta, A. ve Ferguson, J. (1997). *Culture, power, place: Explorations in critical anthropology.* Duke University Press.

Guyton, E. M. ve Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives,* 7(4), 21- 29

Günay, R. ve Aydın, H. (2015). The inclinations in studies on multicultural education in Turkey: A content analysis study 2005-2014. *Education and Science,* 40(178), 1-22.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 57-74.

Güney, S. (1997). *Davranış bilimleri.* Ankara: Kara Harp Okulu.

Güngör, E. (1986). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik.* İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Gür, B. S. (2014). *Eğitimle imtihan (2004-2013).* İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.

Güvenç, B. (1991). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Habertürk, (2017). *İllere göre Suriyeli dağılımı.* 25 Temmuz 2017 tarihinde http://www.haberturk.com/gundem/haber/1450605-illere-gore-suriyeli-dagilimi adresinden erişilmiştir.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations. 27, 421–443.

Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim – öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 207,24-40.

Harmon, D. A. (2012). Culturally responsive teaching though a historical lens: Will history repeat itself ? *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, *2*(1), 12-22.

Haviland, W.A., Prins, H.E.L., Walrath, F. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. D. İnan ve E. Sarıoğlu (Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Hayes, C. ve Juarez, B. (2012). There is no culturally responsive teaching spoken here: A critical race perspective. *Democracy and Education,* 20(1), 1-14. 14 Nisan 2018 tarihinde https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=home adresinden erişilmiştir.

Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement,* 66(3), 393-416. 15 Haziran 2017 tarihinde http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013164405282485 adresinden erişilmiştir.

Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice,* 42(3), 1-19.

Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms.* New York, NY: Teachers College Press.

Howard, G. R. (2016). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.

Hubert, T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies, 18,* 324–336. doi:10.1007/s12111-013-9273-2

Hudson, L.M., Bergin, D. A. ve Chryst, C.F. (1993). Enhancing culturally responsive pedagogy: Problems and possibilities. *Teacher Education Quarterly,*20 (3), 5-17. 12 Kasım 2017 tarihinde https://www.jstor.org/stable/pdf/23475564.pdf?refreqid=excelsior%3A01476589d021479bb87cf594ab3967d0 adresinden erişilmiştir.

Hutchison, C.B. (2006). Cultural constructivism: The confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism and teaching. *Intercultural Education,* 17(3), 301-310. 22 Aralık 2017 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980600841694?needAccess=ue adresinden erişilmiştir.

Hytten, K. ve Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations,* 25(1/2), 7-24.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (2011). InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers*. 30 Mart 2017 tarihinde http://www.ncate.org/~/media/Files/caep/accreditation-resources/intasc-teacher standards.pdf adresinden erişilmiştir.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 5(2),26-42.

İşçi, M. (2000). *Kültür sömürgeciliği ve eğitim.* İstanbul: Der Yayınevi.

Jabbar, A. ve Mirza, M. (2017). Identification of cultural heuristics for the creation of consistent and fair pedagogy for ethnically diverse students. İçinde *Culturally Responsive Pedagogy* (ss. 29-52). Palgrave Macmillan, Cham. 15 Nisan 2017 tarihinde https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-46328-5_2 adresinden erişilmiştir.

Jackson, F.R. (1994). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4), 298-303. 15 Şubat 2017 tarihinde https://www.jstor.org/stable/pdf/40017437.pdf?refreqid=excelsior%3A4470c7ae156b754cc4e355cbfb445d6 adresinden erişilmiştir.

Jenks, C. (1995). *Visual culture.* London and Newyork: Psychology Press.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımları.* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Jones, L , Castellanos, J., ve Cole, D. (2002). Examining the ethnic minority student experience at predominately White institutions: A case study. Journal of Hispanic Higher Education, 1(1), 19-39.

Jones, K., Mixon, J. R., Henry, L. ve Butcher, J. (2017). Response to cultures continuum and the development of intercultural responsiveness (IR). *Education Leadership Review of Doctoral Research*, *4*, 1-16.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. ve Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*,27(1), 49-72.

Karaçam, M. Ş., ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna ders bilgi paketi*. 12 Mart 2018 tarihinde http://www.katalog.ktu.edu.tr/DersBilgiPaketi/oloprogram.aspx?pid=35&lang=1 adresinden erişilmiştir.

Karataş, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*,2(2), 47-57.

Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal),* 4(34), 431-447.

Karataş, K. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olması açısından incelenmesi.* 4th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI – 2016) 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI/EPOK-2016), Dicle Üniversitesi, 27-30 Ekim 2016, Antalya.

Karataş, K. ve Kaya, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının kültürel birliktelik ve ayrımcılık kavramlarına ilişkin zihinsel imgelemlerinin incelenmesi* (Bildiri Özeti). III. International Eurasian Educational Research Congress / 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 31 Mayıs – 3 Haziran 2016, Türkiye.

Karataş, K. ve Ayaz, M. F. (2017). Bilingualism and bilingual education model suggestion for Turkey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences,* 3(1), 142-149.

Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257 268.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim – öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık

Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi,* 2(1), 102-115.

Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal,* 38(3), 197 204.

Keiser, D. L. (2016). Teacher education and social justice in the 21st century: Two contested concepts. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 5(2), 25-35.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kidd, J. K., Sanchez S.Y. ve Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education,* 24, 316-329.

Kostova, S. Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi,* 12, 217 230

Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Van.

Köstereliođlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science,* 25(1),177-187.

Kroeber, A. L., ve Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions.* Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University.

Kumashiro, K. K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice.* New York: Routledge

Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice.* New York: Routledge.

Kunduracı, N. F. (2015). İslam medeniyetinde birlikte yaşama kültürü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 15(34),61-88.

Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi.* (Çev. A. Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ladson-Billings, G. (1994) *The dreamkeepers: Successful teaching for African-American students.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal,*32(3), 465–491.

Ladson-Billings, G. J. (2005). Is the team all right? Diversity and teacher education. *Journal of Teacher Education,* 56, 229-234.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford University Press.

Larkin, J. M. (1995). Current theories and issues in multicultural teacher education programs. İçinde Larkin, J. M., & Sleeter, C. E. *Developing muticultural teacher education curricula.* Albany: SUNY Press.

Larson, J. ve Irvine, P.D. (1999). "We call him Dr. King": Reciprocal distancing in urban classrooms. *Language Arts*, 76(5), 393-400.

Le Roux, J. (2000). Multicultural education: A new approach for a new south african dispensation. *Intercultural Education,* 11(1), 19-29.

Lenski, S., Crumpler, T. P., Stallworth, C. ve Crawford, K. M. (2005). Beyond awareness: Preparing culturally responsive pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 32, 85- 100.

Leonard, J. (2008). *Culturally specific pedagogy in the mathematics classroom: Strategies for teachers and students*. New York, NY: Routledge

Li, S.C. (2003). Biocultural orchestration of development plasticity across levels: The interplay of biology and culture in shaping the mind and behavior across the life span. *Psychological Bulletin,* 129(2), 171-194.

Liggett, L. ve Finley, S. (2009). Upsetting the Apple Cart: Issues of diversity in preservice teacher education. *Multicultural Education,* 16(4), 33-38

Lopes-Murphy, S. (2016). The ınfluence of cross-cultural experiences & location on teachers' perceptions of cultural competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,* 16(3), 57 71.

Lustig, M. W. ve Koester, J. (2009). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures.* Boston: Allyn & Bacon.

Lynch, E. ve Hanson, M. (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families.* Baltimore: Paul H. Brookes

Macionis, J. (2015). *Sosyoloji.* (V. Akan, Çev.) Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.

Malewski, E. ve Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching & Teacher Education,* 25, 52–60.

Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi.* (S. Özkal, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Martell, C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education, 41*, 65–88. doi: 10.1080/00933104.2013.755745

Martin, B. (1997). *Culturally responsive teaching. A review of research and literature.* California: ERIC Document Reproduction Service (ERIC No. ED408387). 12 Şubat 2017 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408387.pdf adresinden erişilmiştir.

Mc Donald, M. (2007). The joint enterprise of social justice teacher education. *Teachers College Record,* 109(8), 2047-2081.

MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 15 Haziran 2016 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesi_Genel__YETERLYKLER_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2017). *İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri.* MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 12 Mart 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf adresinden erişilmiştir.

Mei, Q. ve Boyle, T. (2010). Dimensions of culturally sensitive factors in the design and development of learning objects. *Journal of Interactive Media in Education.* 2010(1), 1-17. 12 Şubat 2018 tarihinde https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2010-6/ adresinden erişilmiştir.

Meriç, C. (2016). *Kültürden irfana.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Middleton, V. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review,* 33, 343-361

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (2.Baskı).* (S. Akbaba-Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review,* 43, 66–89

Molina, S. C. (2013). Romanticizing culture: The role of teachers' cultural intelligence in working with diversity. *The CATESOL Journal,* 24(1), 220-244.

Moll, L. C. ve Whitmore, K. (1993). Vygotsky in educational practice. İçinde E. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford.

Münch, R. ve Smelser, N. (2014). *Kültür kuramı.* (C. Atay, Çev.) İstanbul: Pales Yayıncılık.

National Council for Accreditation for Teacher Education. (2008). Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. Washington, DC. 12 Ekim 2016 tarihinde http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATE%20Standards%202008.pdf. adresinden erişilmiştir.

Nevarez-La Torre, A. A., Sanford-DeShields, J. S., Soundy, C., Leonard, J. ve Woyshner, C. (2008). Faculty perspectives on integrating linguistic diversity issues into an urban teacher education program. İçinde M. E. Brisk (Ed.), *Language, culture, and community in teacher education* (pp. 267-312). New York: Lawrence Erlbaum.

Nieto, S. ve Bode, P. (2013). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. White Plains, NY: Longman Press.

Noordhoff, K. ve Kleinfeld, J. (1993). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *9*(1), 27-39

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill

Olstad, R. G., Foster, C. D. ve Wyman, R. M. (1983). Multicultural education for preservice teachers. *Integrated Education*, *21*, 137-139.

Ongur, H. Ö. (2011). Avrupa'da Çokkültürlülüğün İflası (Mı?). *Uluslararası Hukuk ve Politika,* 7(26), 55-85.

Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Leech, N. L. ve Collins, K. M. T. (2007). Conducting mixed analyses: A general typology. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 1, 4-17. 16 Haziran 2017 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/pd/10.5172/mra.455.1.1.4?needAccess=true adresinden erişilmiştir.

Orosco, M. J. ve O'Connor, R. (2014). Culturally responsive instruction for English language learners with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(6), 515-531. 12 Ekim 2017 tarihinde http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022219413476553 adresinden erişilmiştir.

Orosco, M. J. ve Klinger, J. (2010). One school's implementation of RTI with English language learners: "Referring Into RTI". *Journal of Learning Disabilities,* 43(3) 269–288. 4 Nisan 2017 tarihinde http://ldx.sagepub.com/content/43/3/269 adresinden erişilmiştir.

ÖSYM (2013, Haziran 24). *Yükseköğretim programları ve kontenjan kılavuzu*. 14 Haziran 2017 tarihinde ÖSYM Web Sitesi: http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%2ONT%20KILAVUZU%20YEN%C4%B%20(24%2006%202013).pdf adresinden erişilmiştir.

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

Özel, E., Bayındır, N. ve Demir, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Farabi programı farkındalık düzeyleri ve beklentileri. *Journal Of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences,*19 (1), 183-197

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries),* 7(1), 55-69.

Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özlem, D. (2015). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi.* İstanbul: Notos Kitap.

Öztuna, Y. (1977). *Büyük Türkiye Tarihi Cilt 1*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Page, M. (1969). *Cemiyet I.* (A. Kurtkan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Pai, Y., Adler, S. A. ve Shadow, L. K. (2006). *Cultural foundations of education*. Pearson Education, Inc.

Paksoy, E.E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows Version 15*. Buckingham: Open University Press.

Pang, V. O., Kiang, P. N. ve Pak, Y. K. (2004). Asian pacific American students: Challenging a biased educational system. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp.542-566). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Parameswaran, G. (2007). Enhancing diversity education. *Multicultural Education,* 14(3), 51-55.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek.* (Çev.B. Tanrıseven). İstanbul: Phoenix Yayınları

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3.Baskı). (S. B. Demir, ve M. Bütün, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education,*7, 1-23.

Pehlivan, A. (2013). Emile Durkheim' in hayatı ve eserlerine toplu bir bakış. İçinde (Ed. B.Ata) *Emile Durkheim Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin eğitimcisi ve eğitim görüşleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Perso, T.F. (2012). *Cultural responsiveness and school education: With particular focus on australia's first peoples; a review & synthesis of the literature.* Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education, Darwin Northern Territory.

Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 97-111.

Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education,* 12(1), 51-64.

Pinnegar, S. ve Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. D. J. Clandinin içinde, *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 3-34). London: Sage.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 352-372.

Polat, S. ve Rengi, O. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift fur die Welt der Turken Journal of World of Turks,* 6(3), 135-156.

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. International Online Journal of Educational Sciences, 1(1),154-164

Polat, S. ve Barka, T. O. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: Acomparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research,* 54, 19-38. doi.org/10.14689/ejer.2014.54.2

Prater, M. A. ve Devereaux, T. H. (2009). Culturally responsive training of teacher educators. *Action in Teacher Education, 31*(3), 19-27.

Premier, J. A. ve Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education,* 35(2), 34-48.

Provenzo Jr, E. F., Renaud, J. P. ve Provenzo, A. B. (2009). *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education: AH; 2, IZ; 3, Biographies, visual history, index* (Vol. 1). Sage.

Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education,* 126(2), 279-292.

Rhodes, C. (2013). A study of culturally responsive teaching practices of adult ESOL and EAP teachers. *Journal of Research & Practice for Adult Literacy, Secondary & Basic Education,* 2(3), 170-183.

Richards, L. (2005). *Handling qualitative data*. London:Sage.

Rodriguez, F. (1983). Mainstreaming: A multicultural concept into teacher education Guidelines for teacher trainers. Saratoga, CA: R&E Publishers.

Sachs, G. T., Clark, B., Durkaya, M., Jackson, A., Johnson, C., Lake, W. ve Limb, P. (2017). decolonizing pedagogies: Disrupting perceptions of "The Other" in teacher education. İçinde Culturally Responsive Pedagogy (pp. 73-97). Cham: Palgrave Macmillan.

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record,* 111(1), 214-247.

Schmidt, P. (2001). The power to empower: Creating home/school relationships with the ABC's of cultural understanding and communication. In P. Schmidt & P. Mosenthal (Eds.), Reconceptualizing literacy in the new age of multiculturalism and pluralism (ss. 368-369). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış.* (M. Şahin, M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, & B. E. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seeberg, V. ve Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education* 14(3), 1-22. 8 Nisan 2017 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105060.pdf adresinden erişilmiştir.

Selanik-Ay, T. ve Kurtdede-Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının "Kültürel Miras" kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies,* 8(12),1135-1152.

Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(8),143-156.

Senemoğlu, N. (2004). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*, 12 Mart 2018 tarihinde http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/sinif_ogr.htm adresinden erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2013*). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi

Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*13(2), 550-560.

Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik.* (N. Güler, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development*, *61*(6), 2060-2067. 15 Haziran 2017 tarihinde https://humdev.uchicago.edu/sites/humdev.uchicago.edu/files/uploads/shweder/SwederDefenseMoralRealism.pdf adresinden erişilmiştir.

Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society.* Scarecrow Press, Inc.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101. 19 Mart 2018 tarihinde https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001168?via%3Dihub adresinden erişilmiştir.

Siwatu, K. O., Polydore, C. L. ve Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, *4*(1), 1-15.

Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy forming experiences: a mixed methods study. *The Journal of EducationalResearch,* 104(5), 360-369, DOI: 10.1080/00220671.2010.487081.

Skepple, R.G. (2011). Developing culturally responsive preservice teacher candidates: ımplications for teacher education programs. Phd Thesis, *Eastern Kentucky University*, ABD 24 Mayıs 2017 tarihinde http://encompass.eku.edu/etd/07 adresinden erişilmiştir.

Skerrett, A. (2011). English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race Ethnicity and Education,* 14(3), 313-330

Sleeter, C.E. (1995). White preservice students and multicultural education coursework. İçinde J.M. Larkin C.E. Sleeter (Eds.) *Developing multicultural teacher education curricula* (ss.17–29). Albany, NY: State University of New York Press.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education,* 52(2), 94–106.

Sleeter, C. (2008). Preparing White teachers for diverse students. İçinde M. Cochran-Smith, S.Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (ss. 559-582). New York: Routledge.

Sleeter, C. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching*, *10*(2), 7-23. 8 Şubat 2018 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944889.pdf adresinden erişilmiştir.

Slot, P., Halba, B. ve Romıjn, B. (2017). The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness. ISOTIS Raporu, 1-34. 24 Nisan 2017 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1066568940270305 adresinden erişilmiştir.

Smolen, L. A., Colville-Hall, S., Liang, X., ve Mac- Donald, S. (2006). An empirical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in teacher education programs at four urban universities. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education,* 38(1), 45-62.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık

Spiro, M. (1986). Cultural Relativism and the Future of Anthropology. *Cultural Anthropology, 1*(3), 259-286. 16 Temmuz 2017 tarihinde http://www.jstor.org/stable/656192 adresinden erişilmiştir.

Szabo, S. ve Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons,* 87 (3), 190-197.

Şahin, H. ve Kaya, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(14), 111-120.

Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching & Teacher Education,* 24, 1777–1790.

Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti (ss. 290–305). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları

Talbert-Johnson, C. ve Tillman, B. (1999). Perspectives on color in teacher education: Prominent issues. *Journal of Teacher Education,* 50(3), 200-208.

Tarhan, N. (2016). *Toplum psikolojisi ve empati.* İstanbul: Timaş Yayınları

Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 18(2), 155-180.

Taylor, E. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. Adult Education Quarterly, Vol. 44, 154-174.

Taylor, S. V. ve Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students‘ and teachers‘ diversity: A preliminary study of preservice teachers beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education,* 17(5), 1-17.

Taylor, S. V. ve Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter.* London, England: Emerald Group

Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel – Eğinli, A., ve Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 7(13), 6-27.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Anı Akademik Yayıncılık.

Tharp, R. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist,* 44(2), 349-359.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, *2*(2),16-26

Tran, Y. (2015). ESL pedagogy and certification: Teacher perceptions and efficacy. *Journal of Education and Learning,* 4(2), 28.

Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 17(4), 1317-1344.

Turhan, M. (1997). *Kültür Değişmeleri.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Tutar, H. (2016). Davranış bilimleri kavramlar ve kuramlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *15*(1), 148-159.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2018). Güncel Türkçe Sözlük. 12 Mayıs 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.516519a0944b3.60836382 adresinden alınmıştır.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 24, 543–559.

Ukpokodu, O. N. (2003). Teaching multicultural education from a critical perspective: Challenges and dilemmas. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 17–23.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Anı yayıncılık.

Ünlü, İ. ve Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 287-302.

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerin etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Blimleri Enstitüsü, İstanbul.

Valentin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127, 196- 202.

Vaughan, W. (2002). Teaching for diversity and social justice: Preservice teachers engage in assignments to promote multicutural education. *Journal of Professional studies,* 9(2), 61-69.

Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S. ve Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. American Educational Research Journal, 48, 938-964. 13

Nisan 2017 tarihinde http://aer.sagepub.com/content/48/4/938.full.pdf+html adresinden erişilmiştir.

Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research, and practice.* New York, NY: Teachers College Press.

Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, *2*, 49-57. 14 Ocak 2017 tarihindehttps://static1.squarespace.com/static/55a68b71e4b075daf6b2aa0b/t/55a7322ae4ba573ba71de46/1437020714535/CulturallyResponsiveTeaching.pdf adresinden erişilmiştir.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. From: Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press. 5 Mayıs 2017 tarihinde http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf adresinden erişildi.

Waxin, M. F., ve Panaccio, A. (2005). Cross-cultural training to facilitate expatriate adjustment: it works!. *Personnel Review*, *34*(1), 51-67. 11 Mart 2018 tarihinde https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00483480510571879 adresinden erişilmiştir.

Webster, N. L. ve Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*, 28(2), 105-128.

Weist, L. R. (1998). Using immersion experiences to shake up preservice teachers' views about cultural differences. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 358-365.

White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural classroom. *The Education Digest*, 70, 23-26.

Williams, R. (1993). *Kültür*. Ertuğrul Başer (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Wlodkowski, R. J. (2003). Fostering motivation in professional development programs. *New directions for adult and continuing education*, 98,39-48. 19 Mayıs 2017 tarihinde https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ace.98 adresinden erişilmiştir.

Wlodkowski, R.J. ve Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53 (1), 17-21.

Woolfolk, A. (2015*). Eğitim psikolojisi.* (D. Özen, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yavuz, G. ve Anıl D. (2010). *Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya-Turkey.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37(37), 229-242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Çıktıları (2018). *Bologna ders bilgi paketi.* 12 Mart 2018 tarihinde http://bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=109&aid=131 adresinden erişilmiştir.

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

Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (15), 373-392.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 4(1), 47-63.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (2018). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı* 28 Haziran 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Prgrami.pdf adresinden erişilmiştir.

Yuan, H. (2017). Developing culturally responsive teachers: Current issues and a proposal for change in teacher education programs. *World Journal of Education*, 7(5), 66-78

Yuen, C. Y. (2004) The early experience of intercultural teacher education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 15, 151-166.

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. İçinde *Eğitimde Yeni Yönelimler* 5.Baskı (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yüksel, İ. (2013). *Kültür.* A. Şimşek, ve Ö. Eroğlu içinde, Davranış Bilimleri (s. 28-53). Konya: Eğitim Kitabevi.

Zijderveld, A. (2013). *Kültür sosyolojisi.* (K. Canatan, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.

EKLER

Ek 1: Yarı-yapılandırılmış görüşme formları

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Son Sınıf Öğrencileri İçin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Bir toplumun "kültürel değerleri" deyince ne anlıyorsunuz?
2. Türkiye birçok kültüre ev sahipliği yapmakta ve genellikle farklı kültürlerin iç içe olduğu ve bir arada yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla kültürel çeşitlilik okullara da yansımaktadır. Bu durumun sonucu olarak öğretmenler de farklı kültürel özellikte, değerlere, ırk, inanç, dile sahip olan öğrencilerle birlikte öğrenme – öğretme süreci yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Dört yıl boyunca eğitim görmüş olduğunuz Sınıf Öğretmenliği lisans programını göz önünde bulundurarak **kültürel değerlere duyarlı eğitim yeterliklerinizi** geliştirmesi açısından değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?
    a. Hedefler
    b. Ders içerikleri
    c. Öğrenme-öğretme süreci

3. Diyelim ki mezun oldunuz ve sınıf öğretmeni olarak atandınız. Öğretmeni olduğunuz sınıfta farklı kültürel özellikte, değerlere, ırk, inanç, dile sahip olan öğrenciler var. Bu sınıfta öğretmenlik yapmaya kendinizi hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

4. Bu konuya ilişkin söylemek istediğiniz veya katkıda bulunmak istediğiniz farklı görüş ve önerileriniz varsa söyleyebilirsiniz.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında Görevli Öğretim Elemanları İçin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının sınıf öğretmen adaylarına farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmeti sunabilme yeterliklerini sağlama yönünden genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
    a. hedefler
    b. ders içerikleri
    c. öğrenme-öğretme süreci
2. Sınıf öğretmeni adaylarının "Kültürel değerlere duyarlı eğitim" bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için sınıf öğretmenliği lisans programlarında ders içerikleri ve öğrenme – öğretme sürecine ilişkin nasıl bir düzenleme yapılması gerekmektedir ya da nasıl bir model önerirsiniz?

3. Bu konuya ilişkin söylemek istediğiniz veya katkıda bulunmak istediğiniz farklı görüş ve önerileriniz varsa söyleyebilirsiniz.

Ek 2: "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" adlı veri toplama aracı

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sınıf öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde eğitim – öğretim sağlamaya ilişkin hazırbulunuşluk derecesini öğrenmek amacıyla uygulanmaktadır. Elde edilen veriler **doktora tez** araştırmasında kullanılacak olup, ölçekler hiçbir kişi veya kurumlarla paylaşılmayacak ve kişisel verilerin gizliliği sağlanacaktır. Lütfen ölçek maddelerine katılıp katılmama durumunuza göre 1'den 5'e kadar puanlayınız. Çalışmaya sağlayacağınız katkı için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Erkek ( ) Kadın ( )

Türkçenin haricinde bildiğiniz dil varsa belirtiniz : ……

Ulusal ve Uluslararası öğrenci değişim programlarına (Erasmus, Farabi, Mevlana vb.) katıldınız mı? : Evet ( ) Hayır ( )

Genel anlamda sınıf öğretmenliği lisans programı sizi kültürel değerlere duyarlı eğitime ne kadar hazırlamaktadır? : Hiç ( ) Kısmen ( ) İyi ( ) Çok iyi ( )

	Ölçek maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta öğretmenlik yapmaya hazırım.	1	2	3	4	5
2	Sınıfımdaki öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerleri merak ederim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin öğrenmelerine rehberlik ederken onların kültürel değerlerini göz önünde bulundurmam gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşime geçmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
5	Sınıfımda kültürel çeşitliliklerinden dolayı öğrencilerin birbirilerine ayrımcılık yapmasına tolerans göstermem.	1	2	3	4	5
6	Kültürel çeşitliliğin yaşandığı bir sınıfta eğitim yapmanın zevkli olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Lisans eğitimi süresince öğretim elemanlarımız Türkiye'deki kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık oluşturdu.	1	2	3	4	5
8	Kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurduğumda, Türkiye'nin her yerinde öğretmenlik yapabilirim.	1	2	3	4	5
9	Sınıfımda anadili Türkçe olmayan öğrencilerimin anadillerinden kelime ve cümleler öğrenerek onlarla sınıf içi ve dışında etkileşimi artırmak isterim.	1	2	3	4	5
10	Lisans eğitimim sürecinde aldığım zorunlu dersler kültürel değerlere duyarlık açısından bana katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Lisans eğitim programımız ı Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık oluşturmada yeterli görüyorum.	1	2	3	4	5
12	Ders sürecinde öğrencilerin kendi kültürlerine özgü örnekler vermeleri için cesaretlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin yetiştikleri kültürel çevreyi dikkate alarak ders işlemenin onların akademik başarılarını artıracağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Lisans eğitim sürecinde Türkiye coğrafyası üzerinde yaşayan kültürel çeşitlilik ile ilgili bir farkındalık kazandım.	1	2	3	4	5

15	Lisans eğitim sürecinde Türkiye'deki farklı kültürlerin tanıtılmasına yönelik bilgiler edindim.	1	2	3	4	5
16	Tercihime bırakılsa kendi kültürümden farklı kültürel özelliklere sahip insanların olduğu bir yerde öğretmenlik yaparım.	1	2	3	4	5
17	Okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim sistemimizin kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin kültürel yaşantılarını öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede araç olarak kullanılması gerektiğinin farkındayım.	1	2	3	4	5
19	Lisans eğitim derslerinde okutulan ders kitaplarını Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ile ilgili bilgiler sunması açısından yeterli görüyorum.	1	2	3	4	5
20	Lisans eğitimim sürecinde aldığım seçmeli dersler kültürel değerlere duyarlık açısından bana katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21	Derslerde öğretim elemanlarımızın kişisel yaşantı ve deneyimlerine yer vermeleri sayesinde kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık kazandım.	1	2	3	4	5

Ek 3: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin Bazı Üniversitelerde Uygulanabilmesine İlişkin Resmi Yazılar ve Etik Kurul İzin Yazı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/08/2017-71797

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67435137 -044-
Konu : Anket İzni (Kasım KARATAŞ)

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 13951309 numaralı doktora öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın tezinde kullanmak üzere "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı Üniversitelere uygulama yapma talebi ile ilgili Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından gelen yazı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. İlhami BULUT
Enstitü Müdürü V.

EK :
19 sayfa

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BE6E4EAY5

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 248 80 30 Faks+90 412 248 83 20
e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Semih Akman
Evrak Pin Kodu: 66803
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8494

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı

Sayı : 58329303/399 – 174
Konu : Uygulama İzni

24/04/2017

DEKANLIK MAKAMINA

İlgi : 13/04/2017 tarih ve 85316909/399-001850 sayılı yazınız.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu araştırması kapsamında Bölümümüz Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında anket uygulama isteği; uygulamayı kendisinin yürütmesi şartı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.İlhan SILAY
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

24.04

24.04.2017 003206

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No 5 35150 Buca / İZMİR Tel: 0-232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 – 4204596 – 4207602 – 4400808 – 4409609 – 4409611 – 4409612 – 4409613 – 4409615 – 4201472 Fax: 0-232-4204885 – 0-232-4409610 web: www.deu.edu.tr/egitim e-mail: egitim@deu.edu.tr

Tarih ve Sayı: 10/04/2017-E.15741

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 27224817-044/
Konu : Araştırma İzni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
DİYARBAKIR

İlgi : 29.03.2017 tarihli ve 6457 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" başlıklı çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine ölçek uygulama isteği, araştırmacının kendi katılımı ve eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Şeref ERDOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Mevcut Elektronik İmzalar
ŞEREF ERDOĞAN (REKTÖR YARDIMCILIĞI - Rektör Yardımcısı 10/04/2017 17:39

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.cu.edu.tr/Validate_Doc.aspx?V=BE5U43RO
Adres:Çukurova Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon:0 (322) 338 61 50 Faks0 (322) 338 70 22
e-Posta:ogrenci@cu.edu.tr Elektronik Ağ:www.cu.edu.tr
Bilgi için: Zeynep ŞAHİN KOMÜRCÜ
Unvanı: Şef
Kep Adresi: cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/04/2017-56505

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/300/
Konu :Araştırma İzni (Kasım KARATAŞ)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İlgi :31/03/2017 tarih ve 80691 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 13951309 numaralı doktora öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın tezinde kullanılmak üzere "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu araştırmasında veri toplamak amacıyla Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine ölçek uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

EKLER :
Yazı (1 Sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Dogrula/AC3YYYU
Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Ayrıntılı bilgi için irtibat: CANSEL GÜNEŞLİ
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 (424) 0
E-Posta: halklailiskiler@firat.edu.tr Elektronik ağ http://www.firat.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991-044-E.45088 11.04.2017
Konu : Kasım KARATAŞ'ın Anket Çalışması

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 10.04.2017 tarihli ve 68203582-044-E.44646 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yücel ACER
Rektör

Ek : Yazı (1 sayfa)

Evrak Doğrulama Kodu : XAZ2R3U7EW Evrak Teslim Adresi : https://www.[illegible]
Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat
2862180018

Bilgi için:Ebru PEKÇETİN
Memur

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 68203582-044-E.44646 10.04.2017
Konu : Kasım KARATAŞ'ın Anket Çalışması

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.04.2017 tarihli ve 93130991-044-E.41076 sayılı yazınız.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın, "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu araştırması kapsamında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine anket uygulama istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Dinçay KÖKSAL
Dekan V.

Ek : 07.04.2017 tarihli 79805992-044-E.43084 sayılı yazı (1 sayfa)

Ayrıntılı Kampüs [illegible]
2862173303

Bilgesin Alp ARSLAN
Teknisyen

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-302.08.01-E.1700123193 24.04.2017
Konu : Uygulama İzni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29.03.2017 tarihli ve 68508712-300-0457 sayılı belge.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Doktora Programı öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu çalışmalarına uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğü ile ilgili Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinden alınan 20.04.2017 tarih ve 1700119355 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : 20.4.2017 tarihli 29202147-302.08.01-E.1700119355 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel : 0442 231 [illegible]
Elektronik Ağ Hiz. www.atauni.edu.tr/egitim-ogrenci-sekreterligi
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr
Bilgi Alınacak
Tel : 0442 23[illegible]
E-Posta: [illegible]

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu [illegible] güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
www.[illegible].edu.tr adresinden [illegible] belgenin doğrulanabileceği [illegible]

Mersin Üniversitesi YAZI İŞLERİ
ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
Tarih: 05.05.2017 16:50
Sayı: 15302574-730.08.03
E.00000409138



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü



E.00000409138

Sayı : 15302574-730.08.03
Konu : Kasım KARATAŞ'ın Araştırma İzni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29.03.2017 tarihli ve 68508712-300-6457 sayılı yazınız.
b) 04.05.2017 tarihli ve 98161189-730.08.03/00000407549 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Kasım KARATAŞ'ın **"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması"** başlıklı anket çalışmasının sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmasının uygun görülcüğüne ilişkin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın ilgi (b) yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Ali KAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) yazı (1 sayfa)



Adres: Çiftlikköy Kampüsü 33343
Yenişehir MERSİN
E-posta:
sevilayspehlivan@mersin.edu.tr
Telefon: +90 (0324)3610001-13723

Ayrıntılı bilgi için: Sevilay PEHLİVAN Şef
Fax: +90 (0324)3610073
Elektronik ağ: www.mersin.edu.tr

Evrakın elektronik imzalı suretine https://e-belge.mersin.edu.tr adresinden 330938f3-1053-4ef6-b319-e2509f08297c kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2017-E.6067

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03
Konu : Araştırma İzni(Kasım KARATAŞ)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Dicle Üniversitesi Rektörlüğü 29/03/2017 tarih ve 6457 sayılı Araştırma izni konulu yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi(13951309) Kasım KARATAŞ'ın, "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması" konulu tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerine yönelik uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Erol AYAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
17.05.2017
Nuray BALKAN
Bilgisayar İşletmeni

Mevcut Elektronik İmzalar

EROL AYAZ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı;) 16/05/2017 15:50

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=9EKA3N3R4

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy - Bolu
Telefon No: (0 374) 253 46 84 Faks No: (0 374) 253 46 43
E-Posta: oidb@ibu.edu.tr İnternet Adresi: http://www.oidb.ibu.edu.tr
Bilgi İçin: Nuray BALKAN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

İlgi: 25.01.2017 tarih ve 8725 sayılı yazı. Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1391309 no'lu doktora öğrencimiz Kasım KARATAŞ'ın ***"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması"*** adlı doktora tez araştırma için sınıf öğretmenliği lisans programlarında görevli öğretim elemanların ve sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla veri toplamasına ve ayrıca Türkiye'nin çeşitli Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerine ölçek uygulamasına ilişkin veri toplamasına talebi Kurulumuzun 10.03.2017 tarihli oturumunda görüşülmüş, ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

KARAR-2017/3-1 Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1391309 no'lu doktora öğrencimiz Kasım KARATAŞ'ın ***"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması"*** adlı doktora tez araştırma için sınıf öğretmenliği lisans programlarında görevli öğretim elemanların ve sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla veri toplamasına ve ayrıca Türkiye'nin çeşitli Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerine ölçek uygulamasına ilişkin veri toplamasına talebi etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, anketin uygulanmasının, uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL

Başkan

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

İlgi: 25.01.2017 tarih ve 8725 sayılı yazı. Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1391309 no'lu doktora öğrencimiz Kasım KARATAŞ'ın ***"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması"*** adlı doktora tez araştırma için sınıf öğretmenliği lisans programlarında görevli öğretim elemanların ve sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla veri toplamasına ve ayrıca Türkiye'nin çeşitli Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerine ölçek uygulamasına ilişkin veri toplamasına talebi Kurulumuzun 10.03.2017 tarihli oturumunda görüşülmüş, ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

KARAR-2017/3-1 Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1391309 no'lu doktora öğrencimiz Kasım KARATAŞ'ın ***"Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının değerlendirilmesi ve Bir Model Çalışması"*** adlı doktora tez araştırma için sınıf öğretmenliği lisans programlarında görevli öğretim elemanların ve sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla veri toplamasına ve ayrıca Türkiye'nin çeşitli Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerine ölçek uygulamasına ilişkin veri toplamasına talebi etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, anketin uygulanmasının, uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL
Başkan

Üye	Üye	Üye
Prof. Dr. Giray TOPAL	Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN	Prof. Dr. Selahattin GÖNEN
Üye	Üye	Üye
Doç. Dr. İlhami BULUT	Doç. Dr. Kemal ÖZGEN	Doç. Dr. Sabri KARADOĞAN
Üye	Üye	
Doç. Dr. Bülent SÖNMEZ	Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kasım KARATAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Mardin-1989

Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Hayatı : Lise - Gaziosmanpaşa Lisesi – Tokat /2001- 2004

Lisans - Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık/ 2006 - 2010

Yüksek Lisans - Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Programları ve Öğretim/2011 - 2013

Doktora - Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Eğitim Programları ve Öğretim – 2013 - 2018

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim [FARABİ Değişim Programı] / 2014-2015

İş Hayatı : Araştırma Görevlisi – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / 2010 – 2011

Araştırma Görevlisi – Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / 2011 - 2013

Araştırma Görevlisi – Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / 2013 – 2018

Araştırma Görevlisi – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / 2018 – …