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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL ETİK TUTUMLARI İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nazenin FİDAN TUNÇ

DİYARBAKIR- 2022

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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL ETİK TUTUMLARI İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Nazenin FİDAN TUNÇ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

DİYARBAKIR- 2022

T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Nazenin FİDAN TUNÇ tarafından yapılan "*Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumları ile Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumlarının İncelenmesi*" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Danışman: Prof.Dr.Bayram AŞILIOĞLU …….....
Üye: Doç.Dr. Faysal ÖZDAŞ ……
Üye: Doç.Dr. Taha YAZAR.....……...
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU……..
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR.....……...

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 30 / 06 / 2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

/ /2022

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi 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.

30/06/2022

Nazenin FİDAN TUN

ÖNSÖZ

Her mesleğin kendine has özellikleri vardır. Mesleki sorumluluğun görev yapılan mekân ile sınırlı kalmadığı, iş dışına da yansıdığı mesleklerden biri öğretmenliktir. Öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarından ayıran temel nokta ise topluma örnek olma sorumluluğudur. Günümüzde dijitalleşmenin ve Türkiye'nin yabancı ülkelerden aldığı göçlerin toplum hayatını etkilediği dolayısıyla öğretmenlerin sorumluluk alanlarını fiziki ve dijital ortamda genişlettiği görülmektedir.

Dijitalleşmenin ve yurt dışından gelen göçlerin, hem fiziki yaşamda hem dijital ortamda bireysel ve sosyo-kültürel farklılıkları arttırdığı çokkültürlü bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim-öğretim hizmeti sunulan öğrenciler arasında kültürel, sosyo-ekonomik, dinsel, uyruksal, fiziksel ve dilsel farklılıklar olduğu ifade edilebilir.

Günümüzde öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimlerinin fiziki yaşamla sınırlı kalmadığı dijital ortamda da devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu farklılıklara ilişkin tutumları fiziki yaşamda yansıttıkları tutum kadar önemlidir. Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin, girilen web sitelerinin ve gönderilen mesajların kalıcı olarak silinemediği ve öğretmenlerin paylaştığı içeriklere öğrencilerin ulaşabildiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin dijtal etiğe uygun davranma ve bireysel farklılıklara saygılı olma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Zira öğretmenlerin hem fiziki hem dijital ortamda "etik, hoşgörü, farklılıklara saygı, insan hakları ve öğrenci gelişimi" konularına duyarlı tutum ve davranış sergilemeleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki itibarlarını hem fiziki hem dijital ortamda koruyabilmeleri açısından önemlidir. Bu doktora tez çalışmasında öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumları incelenmiştir.

Araştırmam boyunca, bu sürecin her safhasında destek olup aydınlatan, yapıcı eleştirileri ve değerli önerileri ile beni yönlendiren danışman hocam sayın Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, sonsuz sabırları ve çözüm odaklı değerli görüşleriyle ufkuma zenginlik katan hocalarım sayın Doç.Dr. Taha YAZAR'a ve Dr. Öğr.Üyesi Meral ÖNER SUNKUR'a, doktora tezimde jüri olarak yer alan ve araştırmama katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER'e, Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU'na ve Doç. Dr.

Faysal ÖZDAŞ'a, çalışmanın ölçek geliştirme evrelerinde görüşlerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Prof.Dr. İlhami BULUT'a, destekleriyle motivasyon sağlayan arkadaşlarım Dr. Ahmet KESİCİ'ye ve Dr. Özlem LALA'ya, ölçeklerin uygulandığı iki üniversitedeki arkadaşlarım ve öğretmen adaylarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak doktora tezimin biteceği günü sabırla bekleyen çalışkanlığı ve zorluklarla mücadeledeki başarıları ile bana model olan anneme şükranlarımı sunuyorum. Doktora tez çalışmamı en başta anneme sonra çocuklarıma, eşime ve sevdiklerime armağan ediyorum.

Nazenin FİDAN TUNÇ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **V**
ÖZET ..... **viii**
ABSTRACT ..... **X**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **Xİİ**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİİİ**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XİV**
1. GİRİŞ ..... **XV**
1.1.Problem Durumu xv
1.2.Araştırmanın Amacı 5
1.2.1.Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin Seçilme Nedenleri 6
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.4. Araştırmanın Varsayımları 12
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları 12
1.6. Tanımlar 12
2.KURAMSAL ÇERÇEVE **14**
2.1.Dijital Etik 14
2.2.Dijital Etik Konusu Kapsamındaki Kavramlar 15
2.2.1. Bilgisayar Etiği 15
2.2.2.İnternet Etiği 16
2.2.3 Bilişim Etiği 17
2.2.4. Sosyal Medya Etiği 18
2.3.Dijital Etik ve Dijital Etiğin Öğretmenlik Mesleği için Gerekliliği 18
2.4.Çokkültürlülük 21
2.5.Çokkültürlülüğe ve Küreselleşmeye Yönelik Eleştiriler 23
2.6.Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazar Öğretmenler 24
2.7. Araştırmada Yer Alan Boyutlarıyla Çokkültürlü Okuryazarlık 27
2.7.1. Kültürel Farkındalık 27
2.7.2. Farklılıklara Saygı ve Eşitlik 28
2.7.3. Hoşgörü 29
2.7.4.Cinsiyet Farklılığına Saygı 30
2.7.5. Dilsel Farklılıklara Saygı 31
2.8.İlgili Araştırmalar 32
2.8.1. Dijital Etik ile İlgili Yapılan Çalışmalar 32

2.8.2. Çokkültürlü Okuryazarlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 37
2.8.3.Yurt Dışında Yapılan Çokkültürlü Okuryazarlık İle İlgili Çalışmalar 43
2.8.4. Dijital Etik ve Çokkültürlü Okuryazarlık Üzerine Yapılan Çalışmalar..... 45
3.YÖNTEM..... 48
3.1. Araştırmanın Modeli 48
3.2. Evren ve Örneklem..... 52
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem 52
3.2.2.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu..... 55
3.3.Veri Toplama Araçları..... 56
3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları 56
3.3.1.1.Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ) 56
3.3.1.2.Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği (ÇOTÖ)..... 62
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı 70
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 73
3.4.1.Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplanması ve Analizi 73
3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplanması ve Çözümlenmesi..... 74
4.BULGULAR 77
4.1. Nicel Bulgular..... 77
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 77
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular77
4.1.3.Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular 78
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular..... 80
4.1.5. Öğretmen Adaylarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular 81
4.1.6. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 82
4.1.7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular..... 83
4.1.8.Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular 84
4.1.9.Öğretmen Adaylarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular..... 88
4.1.10. Öğretmen Adaylarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular 90
4.2.Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular 91
4.2.1.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular..... 92
4.2.1.1.Öğretmen Adaylarının Dijital Sorumluluk Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular..... 93
4.2.1.2.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Kurallar Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular..... 98
4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Görüşleri..... 102
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular..... 102

4.2.2.1.Öğretmen Adaylarının Kültürel Farkındalık Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 104
4.2.2.2.Öğretmen Adaylarının Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 107
4.2.2.3.Öğretmen Adaylarının Dilsel Farklılıklar Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 112
4.2.2.4.Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Ayrımcılığı Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 114
4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri 120
5.TARTIŞMA 121

5.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma 121

5.2. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma 123

5.2.1.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 123
5.2.2.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Tartışma 124
5.2.3.Aylık Aile Geliri Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma 125
5.2.4. İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma 126
5.3.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma .. 127

5.4.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumlarının Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma 129

5.4.1.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 129
5.4.2.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Tartışma 131
5.4.3. Aylık Aile Geliri Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma 133
5.4.4. İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma 133
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 135

6.1. Sonuçlar 135

6.1.1.Araştırmanın Nicel Bölümünün Sonuçları 135
6.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümünün Sonuçları 137

6.2. Öneriler 137

KAYNAKLAR 139

EKLER 157

EK 1. DETÖ ve ÇOTÖ 157

EK 2. GÖRÜŞME FORMU 159

EK 3. KODLAYICILAR ARASI UZLAŞI ÇİZELGELERİ ÖRNEĞİ 161

EK 4. ARAŞTIRMA VERİLERİNE İLİŞKİN BETİMSEL SONUÇLAR 163

EK 5. ARAŞTIRMA İZİNLERİ 168

ÖZGEÇMİŞ 177

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumları ile Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumlarının İncelenmesi

Dünya'da ekonomik, teknolojik, politik ve sosyo-kültürel temelli olaylardan kaynaklanan değişimlerin ilk etkilediği alanlardan biri eğitimdir. Oluşan değişime ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi ve değişimlerin mağduriyetler yaratmaması için eğitim sistemine dolayısıyla öğretmenlere ve bu mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarına görevler düşmektedir. Dijitalleşme, küreselleşme ve uluslararası göç konularının etkilerinin devam ettiği ülkemizde farklı özelliklere sahip bireylerin sayısının arttığı, fiziki ve dijital yaşamın farklı kültürel özelliklere sahip bireylerden oluşan bir yapı kazandığı söylenebilir. Bu yönüyle öğretmenlik mesleğini gelecekte icra edecek öğretmen adaylarının fiziki ve dijital yaşamda öğretmenlik mesleği yeterlilik alanlarının ve dijital etik kapsamındaki sorumlulukların gerektirdiği "fiziki ve dijital yaşamda meslek itibarını koruma, öğrenci merkezli olma, insan haklarına ve farklılıklara saygılı olma" gibi temel gerekliliklere ilişkin tutum ve becerilere sahip olması önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, karma yöntem desenlerinden paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Dicle ve Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören 1562 öğretmen adayı; çalışma grubunu ise 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Dijital Etik Tutum Ölçeği ve Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği" ile öğretmen adaylarının demografik verilerinin toplandığı kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden ve non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Nicel araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin tutumlarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında anne-baba eğitim durumu ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının cinsiyet ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaştığı

belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında aylık gelir ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü okuryazarlığın tüm alt boyutlarında ve genel toplam puanında; anne eğitim durumu değişkenine göre "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutunda; baba eğitim durumu değişkenine göre ise "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir.

Nitel araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital sorumluluklara sahip oldukları yönünde görüş belirttikleri, öğretmen adaylarının tamamının dijital etik kurallara uyduklarını belirttikleri; ayrıca öğretmen adaylarının topluma yönelik görüşlerinde dijital etik kurallara uyulması ve dijital sorumluğa sahip olunması konularında toplumda eksiklikler olduğuna ilişkin görüşler belirttikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin "Kültürel Farkındalık, Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik ve Cinsiyet Ayrımcılığı" temalarına ilişkin çokkültürlü okuryazar tutuma sahip oldukları yönünde; öğretmen adaylarının tamamımın "Dilsel Farklılıklara Saygı" temasına ilişkin çokkültürlü okuryazar tutuma sahip oldukları yönünde görüş belirtikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğunluğunun çokkültürlü okuryazarlığın "Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik" temalarına ilişkin topluma yönelik görüşlerinde toplumda eksiklikler olduğu yönünde yanıt verdikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dijital etik tutum, çokkültürlü okuryazarlık tutumu, öğretmen adayları

ABSTRACT

Examining of Pre-Service Teachers' Digital Ethic and Multicultural Literacy Attitudes

Education is one of the first areas affected by the changes arising from economic, technological, political and socio-cultural events in the world. Education system, teachers and pre-service teachers preparing for this profession have duties for educating individuals who can adapt to the change that occurs and changes do not cause suffering. It can be said that increasing the number of individuals with different characteristics and pysical and digital life has gained a structure consisting of individuals with different cultural characteristics in our country where the effects of digitalization, globalization and international migration continue.

In this aspect, pre-service teachers who will practice the teaching profession in the future, to have attitudes and skills related to the basic requirements such as "protecting the professional reputation in physical and digital life, being student-centered, respecting human rights and differences" required by the teaching profession competencies and responsibilities within the scope of digital ethics is important. The aim of this study is to examine pre-service teachers's digital ethic and multicultural literacy attitudes.

In this research parallel mixed method, one of the mixed methods was used. The sample of the study consists of pre-service teachers studying in Dicle and Siirt University in the 2020-2021 academic year. The study group consisted of 27 pre-service teachers.

The quantitative research data collected from "Digital Ethic Attitude Scale" and "Multicultural Literacy Attitude Scale" developed by the researcher and the personal information form in which the demographic data of pre-service teachers The qualitative research data collected from semi-structured interview form for pre-service teachers Despriptive statistics and non-pametric tests were used to analyze the quantitative data. The despriptive analyze was used to analyze the qualitative data.

According to quantitative research results, it was determined that pre-service teachers' attitude towards digital ethics and multicultural literacy are at the level of "totally agree". No significant difference was observed in the attitude towards digital ethics of pre-service teachers according to the variables of parent's education status and family's monthly income. The analysis of the pre-service teachers digital ethic attitudes according to the variables of gender and daily

internet usage time showed that there was a significant differentiation. In the study, significant differences were observed the attitude towards multicultural literacy of pre-service teachers according to variable of gender in all sub-dimensions of multicultural literacy and overall scale; according to mother's education status variable in " respect and equality in cultural differences" sub-dimension; according to father's education status variable in "respect in gender differences" sub-dimension pre-service teachers' attitude towards to multicultural literacy.

According to qualitative research results, it was observed that the majority of the pre-service teachers stated that they had digital responsibilities and all of the pre-service teachers comply with the digital ethical rules. Moreover, it was observed that pre-service teachers stated that there are deficiencies in the society in terms of complying with digital ethical rules and having digital responsibility.

It was observed that the majority of pre-service teachers stated that they have a multicultural literate attitude regarding the themes of multicultural literacy, "Cultural Awareness, Respect and Equality in Cultural Differences, and Gender Discrimination"; all of the pre-service teachers had a multicultural literate attitude towards the theme of "Respect for Linguistic Differences". However, it was observed that the majority of pre-service teachers stated that there were deficiencies in their views on the society regarding the themes of multicultural literacy, "Gender Discrimination and Respect and Equality in Cultural Differences".

Keywords: Digital ethic attitude, multiculturel literacy attitude, pre-service teachers

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Örnekleme Alınan Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel İstatistikler ……..……..53

Tablo 2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Örnekleme Alınan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Veri Dağılımı…….……54

Tablo 3.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubuna Ait İstatistikler……...……..55

Tablo 4.DETÖ için Yapılan Madde Analizi Sonuçları……..……...…….59

Tablo 5.DETÖ'nün DFA Modeli Uyum İndeksleri…….……..…….……61

Tablo 6.DETÖ' Yer Alan Maddelerin Modele Uyumunun Testine İlişkin Regresyon Katsayıları ve Anlamlılık Değerleri…….61

Tablo 7. ÇOTÖ'nün Faktör Analizi ve Madde Analizleri Sonucu Elde Edilen Sonuçlar……..……..….65

Tablo 8.ÇOTÖ'nün Doğrulayıcı DFA Modeli Uyum İndeksleri……..…….……...…68

Tablo 9.ÇOTÖ'de Yer Alan Maddelerin Modele Uyumunun Testine İlişkin Regresyon Katsayıları Ve Anlamlılık Değerleri …..…….69

Tablo 10.Kappa Değerinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları…….……....72

Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşı Sonuçları……..……..….72

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşı Sonuçları…….…..….73

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……..…..…77

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarındaki Farka Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları…….....78

Tablo 15 .Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları……..…78

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları…..…….……79

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Dijital EtikTutumlarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları…….…….….80

Tablo 18.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları……..……..81

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü OkuryazarlığınAlt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri…….……..……82

Tablo 20.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Farkına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları…….……83

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-WallisVaryans Analizi Testi Sonuçları ……...….85

Tablo 22.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları…….……..…87

Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları…….……....89

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları……...……..…….90

Tablo 25.Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Değerleri……..……..……..92

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Değerleri……..…….103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Araştırma süreci.…..…….51

Şekil 2.DETÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi yapısı ……...……..……..60

Şekil 3.ÇOTÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi yapısı…….……67

Şekil 4. Dijital sorumluluk teması, kendine yönelik görüş kategorisi ve kodları……...…....….93

Şekil 5.Dijital sorumluluk teması, topluma yönelik görüş kategorisi ve kodları…….…...…….….94

Şekil 6. Dijital etik kurallar teması ve kodları……..…….……..….99

Şekil 7. Kültürel farkındalık teması ve kodları……...……..…….105

Şekil 8. Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik teması ve kodları…….…….108

Şekil 9. Dilsel farklılıklar teması ve kodları……...….112

Şekil 10. Cinsiyet ayrımcılığı teması, kendine yönelik görüş kategorisi ve kodları…….....115

Şekil 11. Cinsiyet ayrımcılığı teması, topluma yönelik görüş kategorisi ve kodları…….…..…116

KISALTMALAR LİSTESİ

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri, Bilişim Teknolojileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DETÖ: Dijital Etik Tutum Ölçeği

ÇOTÖ: Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmada esas alınan problem durumu, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

İnsan yaşamı bireyin içinde bulunduğu dönemin politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik koşullarından etkilenmektedir. Bilişim alanında meydana gelen gelişmelerle birlikte dijital teknoloji, insan yaşamını etkileyen önemli faktörlerden biri haline gelmiştir. İnternet ve internete erişimi sağlayan bilgisayar, akıllı cep telefonu ve tablet gibi dijital araçlar günümüz yaşamının vazgeçilemeyen unsurlarını oluşturmaktadır.

Hayatın her alanında kullanmaya başlanan bilişim teknolojileri, internetin bütün dünyada yaygın olarak kullanılmasına ve dijital teknolojilerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Ersöz ve Özmen, 2020). Internet World Stats'ın (2022) bildirdiğine göre dünya nüfusunun yaklaşık %66'sı (5.16 milyar kişi) internet kullanmaktadır (URL-1). İnternet, Türkiye'de de dünyadaki kullanıma paralel olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2021 verilerine göre, Türkiye'deki hanelerin %61.9'u sabit genişbant bağlantı (asimetrik sayısal abone hattı, kablolu internet, fiber vb.) ile internete erişim sağlarken %88.5'i mobil genişbant bağlantı ile internete erişim sağlamaktadır (URL-2).

Bilişim teknolojilerinin "giyilebilir teknolojiler, robotlar, yapay zeka teknolojileri, nesnelerin interneti ve arttırılmış gerçeklik" gibi konularda gelişimiyle dijital araçların programlanması ve insan eli değmen çalışılabildiği dijital teknolojiler ortaya çıkmıştır (Ersöz ve Özmen, 2020). Dijital teknolojiler günümüzde eğitim, ticaret, sanayi, sağlık, sanat, medya, tarım, devlet işleri ve hemen hemen hayatın her alanında kullanılarak iş ve işlemlerin daha kolay, pratik ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayabilmektedir (Kesici, 2019).

Dijital teknolojilerin verimlilik, işlerin kolaylaştırılması gibi insanlığın yararına kullanılması olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Ancak dijital araçların ve teknolojilerin bu amaç dışında kullanılması siber zorbalık, dijital bağımlılık, siber saldırı

gibi bireyin ve toplumun hayatında olumsuz sonuçlara neden olacak birçok problemlerin yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle insanların dijital dünyadaki davranışlarının ahlaki değerler bağlamında incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç, dijital etik kavramının hayatımıza girmesine neden olmuştur (Önce, 2019: 59; Kesici, 2018).

Etik, "iyilik, adalet, doğruluk" kavramlarını değerler bağlamında inceleyen bir disiplindir (Yanıkkaya, 2012). Etik, toplumlara yön veren tüm otoritelerin belli kurallar çerçevesinde üzerinde çalıştığı ve bu kurallar sayesinde bireysel ahlaki yapının da anlamlandırılmaya çalışıldığı felsefi bir disiplindir (Bezirci ve Konuşkan-Bayraktar, 2017: 13). Kelime olarak etik, Yunanca ve Latince kökenli "ethos ve mos" sözcüklerinden türetilmiştir. Etik sözcüğünün kökenini oluşturan Yunanca "ethos" yaşamın sürdürüldüğü yer ve bu yerde yaşanan alışkanlıklar, gelenek, örf ve ahlak anlamında kullanıldığı gibi düşünme tarzı, zihniyet veya karakter anlamlarını da taşımaktadır. Yunanca "ethos" sözcüğünün Latince çevirisi olan "mos" sözcüğü de ethos gibi isteme ve bununla bağlantılı olarak yasa, buyruk ile alışkanlık, gelenek ve ahlak anlamlarında kullanıldığı gibi bu iki temel anlamı yanında zihniyet, karakter ve tavır anlamlarına karşılı gelmektedir (Pieper 1988: 18; Akt: Tepe, 2016: 25).

Etik, geçmişten bugüne ahlak üzerine düşünmüş, iyi ve doğrunun ne olduğu üzerine kafa yormuş, hipotez ve teoriler ortaya atmış düşünürlerin katkısıyla gelişmiş bir bilim dalıdır (Koçyiğit, 2017: 15). Ancak etik, bir alanda kurallar oluşturma ve bu kurallara göre davranılmasını şart koyma amacında olan bir disiplin değildir. Etik, otoritelerce ortak kabul görmüş doğruları ve ahlaki ilişkiler üzerine olması gerekeni açıklamaktadır (Canbay, 2001).

Dijital etik insanların dijital ortamdaki davranışlarının etik disiplini perspektifinde incelenmesi, dijital ortamdaki davranışların ahlaki açıdan sorgulanması ve anlamlandırması ile ilgili bir kavramdır. Dijital etik, Ribble (2011) tarafından dijital ortamlardaki davranışların elektronik standartları şeklinde açıklanmıştır. Çubukçu ve Bayzan (2013), dijital etiği dijital ortamda bireylerin haklarına saygılı davranılması, bireylerin sorumluluklarının bilincinde hareket etmesi şeklinde açıklamışlardır. Rogerson (2020) ise dijital etiği, teknoloji ile manevi değerlerin bütünleştirilmesi olarak ifade etmiştir.

Alanyazında “dijital etik” kavramı dışında “bilgisayar etiği, internet etiği, sosyal medya etiği, bilişim etiği, e-posta etiği, web etiği, makine etiği” gibi kavramlar da bulunmaktadır. “Dijital” kavramı, bilişimi de kapsayan daha geniş bir anlam içermekle birlikte her türlü teknolojik araca dayanan anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda dijital etik, her türlü dijital aracı (dijital oyun, internet, görsel-işitsel medya, yazılım vb.) kullanırken kullanıcıların uyması gereken kuralları kapsamaktadır (Som-Vural, 2016: 17).

Dijital etik kavramı için ifade edilen tanımların ortak özelliğinin her türlü teknolojik aletin kullanımında başkalarına zarar vermeme, sorumluluk bilinciyle hareket etme ve hukukun fiziki yaşamda genel olarak yanlış bulduğu davranışlardan dijital ortamda da uzak durma olduğu söylenebilir.

Etiğin bireysel ve toplumsal ilişkilerde ve bireylerin davranışlarında değerleri gözeterek seçimler yapılmasında yol gösterici bir niteliği vardır (Yanıkkaya, 2012). Bireylere tutum ve davranışlarında doğru ve yanlışı, yasal olan ile yasa dışını öğretmenin kimin sorumluluğunda olduğu konusu tartışılmaktadır. Geçmişte temel etik kurallar okul öncesinde aile tarafından çocuklara öğretilirken günümüzde dijital yaşamda bireyin davranışlarında doğru, iyi, yasal..vb. yol gösterme konusu aileleri zorlamaktadır (Ribble, 2011: 32). Bu bağlamda günümüz çocuklarına ve gençlerine, dijital etik tutum ve davranışın kazandırılmasında ailelerin desteğinin önemli olduğu kabul edilse de bu konuda okulların daha etkili olabileceği söylenebilir.

Okul toplumların birliğini, sürekliliğini ve huzurunu sağlama konusunda etkili araçlardan biridir. Okullarda verilen planlı ve profesyonel eğitim aracılığıyla bireylerin toplumun kurallarına, değerlerine ve toplumsal değişime uyumları sağlanmaktadır (Erol, 2011). Bu profesyonel eğitim ortamının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Ekşi ve Ersoy, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğini gelecekte icra edecek öğretmen adaylarının “dijital etik” konusunda bilinç düzeylerinin yükseltilmesi doğru davranmalarının sağlanması ve olumlu tutuma sahip olmaları öğrencilere rol model olmaları açısından önemlidir.

Dijitalleşen dünyaya bireylerin uyumunu sağlayabilmek amacıyla Türkiyede çeşitli planlamalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 vizyonu, günümüzün nitelikli bireylerinde olması gereken özellikleri açıklaması açısından önemlidir.

MEB'in 2023 vizyon belgesinde dijital etik konusu, dijital vatandaşlık kavramının bir alt boyutu olarak yer almıştır. Dijital teknolojilerin kültüre duyarlı, etkin ve yasalara uygun kullanımı amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Bilgi İletişim Teknolojileri Kurumu ve MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce, dijital vatandaşlık bağlamında "dijital etik" konusunda çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (URL-3). Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Kamu Personeli Etik Kurulunca, kamu personellerinin fiziki yaşamdaki etik ilkeler dışında dijital ortamda uyması gereken sosyal medya etiği ilkeleri belirtilmiş ve 2021 yılında yürürlüğe girmiştir (URL-4).

Dijital araçların etik kullanımına yönelik doğru tutum ve davranışa sahip bireylerin yetiştirilmesinde, diijtal etik ilkeleri benimseyen bireylerin arttırılmasında dijital etik tutuma sahip öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Dijitalleşme, iletişimin önündeki sınırlılıkları ortadan kaldırarak küresel boyutta kültürel etkileşimleri arttırmaktadır.Küresel çapta faaliyet gösteren uluslararası şirketlerin kurulması, uluslararası alanda çevre, sağlık, politika ve askeri konulardaki işbirliklerin kurumsallaşması kültürler arası iletişim ve etkileşimi zorunlu hale getirmiştir (Kesici, 2018). Aynı zamanda ekonomik krizler, iklim değişiklikleri ve savaşlar gibi nedenlerden kaynaklanan uluslararası göçler, çoğu insanı doğdukları yerlerden ayırıp farklı yerlerde yaşamaya mecbur kılmaktadır. Kültürel farklılıklar, göçmenlerin katıldıkları toplumlarda çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Ayrıca bir ülkede yaşayan vatandaşlar arasında da sosyo-ekonomik farklılıklar, sağlık açısından engeller ve kültürel farklılıklar kişilerin bir ortama uyumunda ve kabul görmesinde zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Castells, 2013). Küreselleşme ve göçler nedeniyle farklı kültürden bireylerin yaşadığı toplumlarda yaşanabilecek zorlukların giderilmesi konusunda sağlayabileceği katkılar nedeniyle çokkültürlü okuryazarlık önemlidir (Banks, 1991).

Demokratik kültürün ve insan haklarının öneminin her geçen gün arttığı günümüzde, insana verilen önemin de bir göstergesi olan ve toplumsal huzur ve barışın temin edilmesinde olumlu etki sağlayabileceği düşünülen çokkültürlü okuryazarlığın; ulusal ve uluslararası alanyazında çalışılmaya devam edilen bir konu ve eğitim ile ilgili plan ve politikaların oluştutulmasında göz önüne alınan bir unsur olduğu söylenebilir.

MEB'in 2023 vizyonunda "maneviyat, farklılıklara saygı, yabancı düşmanlığını önleme" gibi konulara yer verilmiştir (URL-3). İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Programlarında "kültürel farkındalık, farklılıklara saygı" konularına yönelik kazanımlara

yer verilmiştir (URL-5). Ayrıca 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği yeterliliklerinde "mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum/değerler" olmak üzere üç ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Öğretmenden beklenen tutumlar içerisinde "kültürel ve bireysel farklılıklara saygılı olma, insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alma, milli ve manevi değerlere saygılı olan evrensel değerlere açık bireyler yetiştirme" gibi özellikler belirtilmiştir (URL-6). MEB 2023 vizyonunda, öğretmenlik mesleği yeterliklerinde ve ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında ifade edilen "farklılıklara saygı ve hoşgörü" gibi değerlerin çokkültürlü okuryazarlığa işaret ettiği söylenebilir.

Çokkültürlü okuryazarlık, kültürel ve kültürler arası farkındalık temalarını içermektedir. Farklı din, dil, ırk/etnik kökenlere saygı duyma, cinsiyet ayrımcılığı yapmama, bu konularda saygılı ve hoşgörülü olmayı içeren daha alt boyutlarında engelli bireylere ve sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bireylere karşı duyarlı olmayı gerektiren bir okuryazarlıktır (Banks, 2004).

Geçmişten günümüze "okuryazarlık" kelimesinin anlamında değişimler olmuştur. Geçmişte "okuryazarlık" okuma, yazma ve sayma eylemlerini içeren bir eylem anlamı taşımaktaydı. Günümüzde ise "okuryazarlık" okuma, yazma, sayma sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi ve dil kullanımı içeren, iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir terimdir (Aşıcı, 2009: 11). Bu bağlamda "çokkültürlü okuryazarlık" kültürel ve bireysel farklılıklara ilişkin konularda, bilişsel ve duyuşsal becerileri ifade etmektedir.

Eğitim- öğretim hizmeti sunulan öğrenciler arasında biyolojik, ırksal, dinsel, kültürel ve ekonomik farklılıklar bulunabilmektedir. Bu farklılıkların öğretmenler tarafından doğal kabul edilmesi önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir (Polat, 2009).

Günümüzde dijitalleşmenin ve küreselleşmenin neden olduğu değişimler göz önünde bulundurulduğunda toplumu oluşturan bireylere ait farklılıklar ve dijital araçlar aracılığı ile kültürler arası etkileşime bağlı olarak yaşanabilecek zorlukların çözümü olarak farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü içeren "çokkültürlü okuryazarlık ve dijital etik" konuları önemlidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının mesleklerini gelecekte icra edecekleri ve öğrencilere rol model olacakları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının bu iki alana yönelik tutumlarının ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceğinin

araştırılması önemlidir. Bu amaçla yapılacak araştırmalar eğitim ortamında teknoloji kuşağının üyeleri olan öğrencileri anlamada ve doğru yönlendirmede katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarına nasıl yaklaşılacağını göstermede ve olumlu bir sınıf iklimi yaratmada katkılar sağlayabilir. Bu bağlamda "öğretmen adaylarının dijital etiğe ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi" bu araştırmanın problem durumudur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının incelenmesi ve çalışmaya konu olan iki kavrama ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin tutumlarında;
    a) cinsiyet
    b) anne ve baba eğitim durumu
    c) ailenin aylık geliri
    d) interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3.Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları nasıldır?

4.Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarında;

    a) cinsiyet
    b) anne ve baba eğitim durumu
    c) ailenin aylık geliri
    d) interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1.Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin Seçilme Nedenleri

Aşağıda cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerinin çalışmada değişken olarak yer alma gerekçeleri açıklanmıştır.

a.Cinsiyet Değişkeni:

Çalışmada, çokkültürlü okuryazarlığın boyutlarından biri olarak "cinsiyet farklılığına saygı" boyutu ele alınmıştır. "Cinsiyet farklılığına saygı" boyutu, cinsiyet ayrımcılığı yapmamayı, mesleki ve sosyo-kültürel hayatta cinsiyetçi bakış açısından uzak durmayı ifade etmektedir.

Pincha (2009), kadınların erkeklere kıyasla daha dezavantajlı konumda olduğunu belirtmiştir. Alanyazında kadınların, Türkiye'de de erkeklere kıyasla daha fazla cinsiyet ayrımcılığına uğradığı yönünde çalışmalar mevcuttur (Albar, 2019; Alparslan, Çetinkaya-Bozkurt ve Özgöz, 2015; Bulut, 2014; Çelik ve Şahingöz, 2018; Dalkıranoğlu, 2012; Utma, 2019).

Alanyazında farklı alanlardaki etik tutum ve davranış üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olup olmadığını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akbaba ve Erenler, 2011; Karakuş ve Çimen, 2020; Kocayiğit ve Sağnak, 2012; Özyer ve Azizoğlu, 2010: Uğurlu ve Ceylan; 2014).

Fiziki yaşamdaki işleyişlerin dijital ortama kaymasıyla birlikte alanyazında dijital etik konusunda cinsiyet değişkeninin incelendiği çalışmaların bulunduğu ve az sayıda olduğu görülmektedir (Erdem, 2008; Sakallı, 2015; Söylemez ve Balaman, 2015; Uysal, 2006). Bu bağlamda hem dijital etik kavramı için cinsiyet değişkeni önemli görülmüş hem de çokkültürlü okuryazarlık kavramının içeriğinde "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunun yer almasından ötürü cinsiyet değişkeni çalışmaya dâhil edilmiştir.

b.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkeni

Anne-baba eğitim durumu ve aylık gelir değişkenleri, sosyo-ekonomik düzey göstergelerinden biridir. Bu sosyo-ekonomik düzey değişkenleri sosyal bilimlerdeki bir çok çalışmada araştırılan konuyu etkileyebileceği düşüncesinden ötürü karşılaştırma amaçlı kullanılmaktadır (Deniz, Türe, Uysal ve Akar, 2015).

Ailede ebeveynlerin eğitim durumu bireylerin değerlerini, inançlarını ve ailelerin çocuk yetiştirme anlayışını etkileyebilmektedir.

Dijital etik bağlamında ebeveynlerin eğitim durumuna bağlı dijital yetkinlikleri ve dijital etik tutumları önemlidir. Uludaşdemir ve Küçük (2021), günümüz çocuklarının dijital teknolojiler içinde doğan ve büyüyen bir kuşak olduğunu, dijital ortamda fazla vakit geçirdiklerini ve dijital ortamda siber zorbalıkların arttığını ifade etmişlerdir. Çocuk ve gençlerin siber zorbalık ve dijital etik konularında destek alması ve dijital ortamda etik dışı davranışların önlenebilmesi için ebeveynlerin önemli sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir.

Çokkültürlü okuryazarlık bağlamında da öğretmen adaylarının sahip olduğu ailenin sosyo-ekonomik çevresi, önyargıları, inançları, ebeveynlerinin eğitim durumu ve o ortamda yetiştirilen çocukların yetiştirme şeklini de etkileyebilmektedir. Pattnaik (2003), çocuğun eğitiminin ilk önce ailede başladığını, çocuğun çokkültürlü okuryazar bir birey olmasında ailenin de rolü olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin eğitim durumlarının, öğretmen adaylarının dijital etiğe ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlarına etki edip etmediği bu çalışma için araştırma konusu olup bir değişken olarak çalışmada yer almıştır.

c.Ailenin Aylık Gelir Değişkeni

Sosyo-ekonomik göstergelerden biri olan aylık gelir değişkeni, maddi ve kültürel kaynaklara ulaşabilme gücünü ve bireylerin toplumda kabul görüp görmemelerini, yaşayış tarzlarını ve inançlarını etkileyebilmektedir (Bora, 2009). Bu çalışmada aylık gelir değişkeni, dijital erişimi sağlamada fırsat yaratacağı ve dijital etik tutuma etki edebileceği düşüncesi ile değişken olarak yer almıştır. Aynı zamanda alanyazında çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarından birinin "düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen kişilere ve onların yaşantılarına saygı" olması da aylık gelir değişkenin bu çalışmada yer almasına karar verilmesini etkilemiştir.

d.İnternet Kullanımı Değişkeni:

Dijital etik, internet bağlantılı ve internet bağlantısız her türlü dijital aracın etik kullanımlarına ilişkin bir kavramdır. Bu nedenle internet değişkeni bu çalışma için önemlidir. Dijital dünya ile ilgili alanyazında yıl, ay, hafta ve gün bazında interneti kullanıyor olma deneyiminin ve internet kullanma yeterliliğinin değişken olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada doğru, sağlıklı ve etik kullanım becerisine dikkat edilerek "interneti günlük kullanım süresi" değişkeninin kullanılması tercih edilmiştir. Alanyazında doğru ve sağlıklı internet kullanımına ilişkin çalışmalarda internet bağımlılığına sahip bireylerin dijital etik duyarlılıklarının düşük olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Demir ve Seferoğlu, 2016; Yıldız, 2017). İnternet bağımlılığı, internetin uzun ve kontrolsüz kullanımı sonucunda günlük hayatı, sosyal etkileşimi, fiziksel ve ruhsal sağlığı olumsuz etkileyen bir rahatsızlıktır (Batu ve Güler-İplikçi, 2018).

İnterneti günlük kullanım süresinin bireyin dijital ortamda sağlıklı kalma süresini ve etik dışı davranışlarını etkileyebilmesinden ötürü bu çalışmada öğretmen adaylarının interneti günlük kullanma sürelerine göre dijital etiğe ilişkin tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı bu çalışmanın araştırma konusu olmuş ve çalışmada bir değişken olarak yer almıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanın var olduğu her yerde güven mekanizmasının temelini etik davranışlar teşkil etmektedir (Bezirci ve Konuşkan-Bayraktar, 2017: 161). Birer insan olarak öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemenin yanı sıra içinde bulunulan çağın etik kurallarını öğrenmede rehber olma sorumluğu bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği diğer meslek gruplarından farklı olarak, diğer meslek gruplarının öğreticisi olması nedeniyle "akademik alanda hâkimiyet, etik davranma ve rehberlik etme" konularında kendine has yapısıyla diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarından farklı kılan en önemli özellik ise öğrenci merkezli oluşudur. Bu bağlamda eğitim ortamının günümüzün öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Günümüz öğrencileri, dijital teknolojilerin içinde teknoloji kuşağı üyeleridir.

Öğrencilerin hayata hazırlanmasında, fiziki yaşamdaki bilgilerin dijital ortamda nasıl kullanılması gerektiğinin gösterilmesi önemlidir. Dijital ortam ile fiziki yaşamın dinamiklerinde farklılıklar bulunmaktadır. Fiziki yaşamda olumsuz durumların daha fark edilebilir olması, dijital ortamda ise olumsuz durum ve davranışların kontrolünün ve tespitinin fiziki yaşama kıyasla daha zor olması, dijital ortamdaki hatalı davranış ve suç

oranını artırabilmektedir. Bu bağlamda fiziki yaşamdaki etik kuralların öğrencilere kazandırılması önemli olduğu gibi öğrencilerin de fiziki yaşamdaki etik kuralları dijital ortamda da uygulayabilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

MEB 2023 vizyonunda, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefinde maneviyatın, etik değerlerin önemi belirtilmiştir (URL-3). Bu noktada öğretmen adaylarının, dijital etiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu da bu çalışma için önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile yürütülmüş ve dijital etik konusunu dijital vatandaşlık bağlamında incelemiş çalışmaların (Bakır, 2016; Parsak, 2021; Sakallı, 2015; Sincar, 2010; Solmaz, 2020; Tanoğlu, 2019) olduğu; bilişim, internet ve bilgisayar etiği başlığı altında yapılmış çalışmaların (Akman-Kadıoğlu, 2019; Beycioğlu, 2009; Çelik, 2018; Erdem, 2008; Ozan-Leymun, 2018; Özdemir ve Taç, 2017; Tosun, Geçer ve Kaşıkçı, 2016; Uysal, 2006) olduğu; sosyal medya etiğine ilişkin çalışmaların (Erol, Çırak, Başer-Gülsoy, 2021; Köse, Karaduman ve Eryılmaz, 2017; Mısırlı ve Kuzu, 2019) olduğu ve dijital etiğin suç kapsamına giren konularına ilişkin çalışmaların (Aydın ve Arslan, 2021; Gezgin ve Çuhadar, 2012; Odacı ve Berber-Çelik, 2017) olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, öğretmen adaylarının dijital araç kullanımları etik yönden farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Alanyazında öğretmen adayları örneklemi ile dijital etiğe ilişkin yapılmış çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok dijital vatandaşlık bağlamında dijital etiğin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında "dijital etik" isminden ziyade "internet, bilgisayar, bilişim ve sosyal medya etiği" isimleri altında dijital etiğin alt boyutlarına giren çalışmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olmalarından ötürü teknolojiyi etik kurallara uygun kullanmalarının, öğrencilere dijital etik tutum kazandırmada önemli olduğu söylenebilir. Zira öğretmenlerin fiziki yaşamdaki rol model olma sorumluluğu, dijital ortamda da devam etmektedir. Dijital ortamda dijital kimliklerin ve mesleki itibarın korunması konusunda öğretmen adaylarının bilinçli olması gerekmektedir (Acele, 2020).

Öğrenciler akademik duyurulardan haberdar olma, öğretmeni tanıma, öğretmenin bilgi ve görüşlerinden yararlanma amaçlarıyla öğretmenlerini dijital ortamda takip

edebilmekte ve onlarla etkileşimde olabilmektedirler (Cemaloğlu ve Koçak-Bıçak, 2015; Demir, 2018; Kılıç ve Kocabaş, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin dijital ve fiziki ortamdaki etik tutumları ve meslek itibarlarını korumaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışma için geliştirilen Dijital Etik Tutum Ölçeği'nin (DETÖ) öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarını belirlemede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle dijital ortam kullanıcılarının sayısı artmıştır.Internet World Stats (2022) verilerine göre Dünya genelinde yıllar içerisinde internet kullanan kişi sayısı artmaktadır (URL-1). Bu bağlamda dijital ortamın, Dünya'nın her yerinden, farklı uyruklardan ve kültürlerden bireylerle etkileşimi kolaylaştıran çokkültürlü bir ortam özelliği gösterdiği söylenebilir.

Dijital ortamın çokkültürlü bir yapısı olduğu gibi günümüzde fiziki yaşam da çeşitli nedenlerle çokkültürlü bir yapıya dönüşmektedir. Alanyazında fiziki yaşamı çokkültürlü hale dönüştüren "küreselleşme, savaşlar, ekonomik krizler ve göçler" gibi temel nedenlerin fiziki yaşamda çokkültürlü bir ortam oluşturduğu belirtilmektedir (Keskinel ve Coşkun, 2020; Gemici ve Çatal, 2019).

Türkiye'ye yakın veya komşu ülkelerde meydana gelen savaşlardan Türkiye de etkilenmektedir. Zira Türkiye komşu ülkelerden yoğun şekilde göç almaktadır. Türkiye İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün ana sayfasında Türkçe, İngilizce, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça dilleri bulunmaktadır. Bu durum bize Türkiye'nin hangi ülkelerden daha yoğun göç aldığını göstermektedir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi'nin 2018 yılı, resmi yayına göre, Türkiye'de vatandaş olarak ikamet eden yabancı uyruklu kişi sayısı 551 bin 78 kişidir. Çalışma izniyle ikamet eden kişi sayısı 845 bin 802'dir. Ayrıca Dünya'da en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke Türkiye'dir (URL-7). Bu durumun yabancı uyruklu kişileri anlama, onlarla empati kurma, onların kültürlerini tanıma ve onların Türkiye'ye uyumlarını sağlama açısından çokkültürlü okuryazarlığın önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırma için öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığa yönelik tutumlarının incelenmesi önemlidir.

Okullarda birçok yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Yerli öğrencilerimiz arasında da sosyo-ekonomik, etnik, dilsel, kültürel, dinsel/mezhepsel ve çeşitli

konularda farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında hem yabancı uyruklu öğrencilere hem de yerli öğrencilere nasıl davranacağı, onlarla nasıl empati kuracağı, ders planlarının bireysel farklılıklar açısından nasıl tasarlayacakları konularında tutumları önemlidir.

Çokkültürlü okuryazarlık, öğretmene bir öğrencinin hayatı yaşarken kullandığı sembolleri anlama, kırılgan oldukları noktaları fark etme ve ona bir şey öğretirken bu sembollerden yararlanabilme imkanı sağlamaktadır.

Annesini yeni kaybetmiş bir öğrencinin olduğu bir sınıfta, "anneler gününe özel kartlar" hazırlamama; obez bir öğrencinin olduğu bir sınıfta, "fazla kiloyla ilgili şaka" yapmama, Arap bir öğrencinin olduğu bir sınıfta "bir şey anladıysam Arap olayım" deyimini kullanmama; engelli bir öğrencinin olduğu bir sınıfta engelli öğrenciye, "doğuştan mı sonradan mı oldu" gibi bir soru sormama, farklı dinden bir öğrencinin olduğu bir sınıfta "gavur inadı, papaz olmak" gibi sözleri kullanmama, "kız gibi dedikodu yapma, kız gibi ağlama, erkek işi.. vb" cinsiyet ayrımcılığı belirten ifadeler kullanmama gibi hassasiyetlerde, çokkültürlü okuryazarlık bir öğretmene ve bir öğretmen adayına yol gösterebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık durumlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ancak öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlülük yeterliliklerini belirleme amaçlı ölçek geliştirme, yabancı ölçek uyarlama çalışmalarının olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde "çokkültürlü okuryazarlık" ismiyle bir çalışmaya rastlanılmadığı ancak çokkültürlülük, hoşgörü ve farklılıklara saygı üzerine çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkında durumlarının incelendiği çalışmaların (Akkaya, Kırmızı ve İşçi, 2018; Alanay, 2015; Demirsoy 2013) olduğu görülmektedir. Karadağ (2019), öğretmen adaylarının çokkültürlülük yeterlik düzeyi üzerine çalışmıştır. Bulut (2015), öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri üzerine çalışmıştır. Akar (2017), çokkültürlülük değerleri üzerine çalışmıştır. Kacar ve Sarıçam (2016), öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerine çalışmıştır. Aydemir (2019), öğretmen adaylarının cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğilimleri üzerine çalışmıştır. Gündüz (2019) ve Yılmaz ve Göçen (2013), öğretmen adaylarının hoşgörülü olma düzeylerini incelemişlerdir.

Çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlülük alt boyutları üzerine öğretmen adayları üzerine yapılmış çalışmaların az olduğu görülmektedir. Alanyazında daha çok öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır.

Öğretmenler, öğrencileri gerek duyuşsal gerek bilişsel yönden etkileyen bir roldedirler. Bu nedenle öğretmenlerin tutumları öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu kültürel farkındalık, empati yapma ve hoşgörü gösterme gibi özellikleri eğitim ortamına yansıyabilmektedir. Bu bakımdan gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının, çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık konularının eşzamanlı bir şekilde birden çok değişkenle incelenmiş olunmasının ve öğretmen adaylarının bu alanlardaki tutumlarının ele alınmasının, bu araştırmayı diğer çalışmalardan farklı kıldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların, alanyazına katkı sunabileceği, ilgili alanda çalışma yapan araştırmacılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara geçerli ve güvenilir veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarındaki ifadeleri tam ve doğru olarak anladıkları, içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Dicle ve Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları "Dijital Etik Tutum Ölçeği" ve "Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği"nde yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital Etik: Her türlü teknolojik aletin etik kullanımıyla ilgili bir kavramdır (Ribble, 2011).

Teknoloji Kuşağı (K Kuşağı): Teknolojik gelişmenin yoğunlaştığı, teknolojinin devlet hizmetleri, finans, eğitim, sağlık, hukuk, sosyal medya...vb. alanlar gibi birçok

alanda kullanıldığı günümüzde, akıllı cep telefonlarıyla büyüyen nesli tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Hertz, 2015).

Bilişim Teknolojileri: Bilgi iletişim teknolojileri (BİT) olarak da adlandırılabilen bu kavram, bilginin toplanması, işlenmesi, saklanması, başka teknolojik cihazlara ulaştırılmasını ve başka teknolojik cihazlardan gelen bilgiye ulaşılmasını ifade etmektedir (Ceyhun ve Çağlayan, 1997).

Dijital Yetkinlik: Dijital ortamda yer alan veriye ulaşma, eleştirel okuma, analiz etme, problem çözme, dijital içerik üretme ve paylaşarak iletişim kurma gibi dijital ortam araçların doğru kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve tutum setidir (Ferrari, Punie ve Redecker , 2012).

Çokkültürlü Okuryazarlık: Irk, etnik yapı, dil, din, cinsel yönelim, cinsiyet farklılığı gibi kültürel ve biyolojik boyutlara ilişkin farkındalık sahibi olmayı ve farklılıklara yönelik saygı, hoşgörü ve empati değerlerini taşımayı gerektiren bir okuryazarlıktır (American Psychological Association-APA, 2002). Ancak günümüzde sosyo-ekonomik farklılıklar ve fiziksel farklılıkları da (engelli olma, dış görünüş ve kıyafet) içeren bir anlam taşımaktadır. Bu çalışmada çokkültürlü okuryazarlık "kültürel farkındalığa sahip olma" gibi zihinsel beceriyi içeren ve "ırksal, dinsel, etnik ve dilsel her türlü farklılığa saygı duyma, cinsiyet farklılığına saygı duyma ve farklılıklara hoşgörülü olma" gibi duyuşsal özellikleri de içeren bir okuryazarlık türü olarak ele alınmıştır.

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesini oluşturmak amacıyla araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1.Dijital Etik

Dijital etik, teknoloji kullanımı ile ilgili sorunların ortaya çıkmasıyla başlayan ve bilgisayar etiği, internet etiği, sosyal medya etiği ile bilişim etiği konularını içeren kapsamı geniş bir kavramdır. Son zamanlarda yapay zekâ ve robotik uygulamalarda etiğin nasıl olacağına ilişkin tartışmaların da merkezinde olan ve kuramsal çerçevede hâlâ üzerinde çalışılmakta olan bir alandır (Karataş, 2021).

Alanyazında "dijital vatandaşlık" konusuna ilişkin yapılmış çalışmalarda dijital vatandaşlık kavramının bir alt boyutu olarak "dijital etik" adı altında tanımlara rastlanmaktadır. Bu tanımlarda dijital etik, tüm teknolojik aletlerin çevrim içi ve çevrim dışı etik kullanımlarını kapsayacak şekilde geniş bir kavram olarak ele alınmıştır (Bakır, 2016; Parsak, 2021; Sakallı, 2015; Sincar, 2010; Solmaz, 2020; Tanoğlu, 2019). Ancak alanyazında teknolojinin etik kullanımına ilişkin çalışmalarda "dijital etik" kavramının geniş bir bakış açısıyla ele alınmasından ziyade "bilgisayar etiği, internet etiği, bilişim etiği, sosyal-medya etiği" gibi daha spesifik konuların incelendiği çalışmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada "dijital etik" kavramına ilişkin tanımlamada, dijital vatandaşlık kavramını ilk tanımlayan araştırmacılardan Ribble'ın (2011) "dijital etik" konusuna ilişkin tanımı kullanılmış olup dijital etik kavramı, her türlü teknolojinin çevrim içi ve çevrim dışı etik kullanımı çerçevesinde "bilgisayar, internet, sosyal medya etiği, bilişim etiği" gibi konuları da içeren daha geniş bir kavram olarak ele alınmıştır.

Dijital araçların etik kullanımlarına ilişkin kavramların tarihsel olarak ortaya çıkışında, bilgisayarların etik dışı kullanım riski taşıdığı tartışmalarının başlamasıyla alanyazında "bilgisayar etiği" kavramı ilk olarak kullanılmış olup; internetin yaygınlaşması ve internetin etik dışı kullanımıyla birlikte "internet etiği" kavramı da ortaya çıkmıştır (Müller, 2020; Fox, 2003). Zaman içerisinde bilişim teknolojilerinin etik dışı kullanımının bir üst başlık altında toplanmasıyla internet ve bilgisayar etiği konularını da kapsayan "bilişim etiği" kavramı alanyazında yer almıştır. Daha sonra internetin iletişim ve etkileşim amaçlı kullanıldığı sosyal medyada etik dışı davranışların artmasıyla "sosyal medya etiği" kavramı ortaya çıkmış ve

bilişim etiği kavramı içerisinde yer almıştır (Gündüz, 2013; Öztürk, 2015). Böylece bilişim etiği "bilgisayar ve internet etiği" konularına ek olarak "sosyal medya etiği" konusunu da içeren bir kavram haline gelmiştir (Duymaz, 2013).

Dijital etik ise temel anlamda her türlü teknolojik aracı kullanırken "hukuka uygun davranma, dijital iletişimde ötekileştiren ve küçük düşüren bir dil kullanmama, toplumda kişi veya kurumları hedef gösterici söylemlerde bulunmama, teknolojiyi zarar verme ve çıkar amaçlı kullanmama" gibi kuralları içeren, makine ve insan arasındaki değerlerin bütünleştirildiği uygulamalı bir etik alanıdır (Elçi ve Sarı, 2015).

2.2.Dijital Etik Konusu Kapsamındaki Kavramlar

Dijital etik kavramı, her türlü teknolojik aletin etik kullanımı bağlamında kapsamı geniş bir konu olup kuramsal olarak üzerinde çalışılmaya devam edilen sınırları netleşmemiş bir konudur. Bu nedenle bu başlık altında alanyazında dijital etik kapsamında en sık yer alan konu başlıkları tarihsel gelişim çerçevesinde açıklanmıştır.

2.2.1. Bilgisayar Etiği

Bilgisayar etiği, bilgisayar teknolojisinin etkisiyle ortaya çıkan sorunların incelendiği uygulamalı bir etik dalıdır (Maner, 1996). Bilgisayar etiği kavramının kurucusu Norbert Wiener'in 1950' de yayınladığı "The Human Use of Human Beings" kitabı ile "bilgisayarların toplumu nasıl etkileyeceği, oluşabilecek etik sorunların neler olacağı ve bilgisayar teknolojisine ait ürünleri üreten kişilerin sorumlulukları" gibi konular gündeme gelmiş ancak "bilgisayar etiği" isim olarak belirtilmemiştir. 1970'lerin sonunda Walter Maner tıp etiği üzerine üniversitede verdiği derslerde "bilgisayar etiği" ismini kullanmıştır. Zaman içerisinde bilgisayar teknolojilerine ilişkin etik dışı eylemler tartışılmaya başlandığında 1973 yılında Association for Computing Machinery (ACM), bilgisayar etiğine ilişkin kuralları belirlemiş ve bu etik kurallar Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) uygulanmaya başlanmıştır. 1980 yılında Walter Maner "Starter Kit in Computer Ethics" eğitim setini yayınladıktan sonra "bilgisayar etiği" konusu üzerine daha fazla düşünülmeye başlanmış ve bilgisayar etiği kapsamında kuralların belirlenmesinin önemi fark edilmiştir (Bynum, 2008).

Washington'da 1985 yılında Brookings Enstitüsü'ne bağlı olarak kurulan Bilgisayar Etik Enstitüsü'nde Barquin (2006) tarafından oluşturulan bilgisayar etiği ilkeleri yayınlamıştır. Bu maddeler şunlardır:

1. Bilgisayarlar diğer insanlara zarar vermek için kullanılmamalı
2. Diğer kullanıcıların bilgisayar çalışmalarına karışılmamalı
3. Diğer insanların bilgisayar dosyalarına bakılmamalı
4. Bilgisayarlar veri, para vb. hırsızlık için kullanılmamalı
5. Bilgisayarlar yanlış ve yalan bilgi yaymak için kullanılmamalı
6. Bedeli ödenmeyen bir yazılım kopyalanmamalı ve kullanılmamalı
7. Uygun bedel ödenmeden ve yetkisiz şekilde başkalarının bilgisayar kaynakları kullanılmamalı
8. Başkalarına ait fikir eserleri kendininmiş gibi sahiplenilmemeli ve yazılan veya tasarlanan yazılımın/sistemin toplumsal sonuçları dikkate alınmalı
9. Bilgisayar diğer insanlar düşünülerek ve onlara saygı gösterilerek kullanılmalı

Bilgisayar etiği başlangıçta "bilgisayar virüsleri, güvenlik ve gizlilik, korsancılık, bilgi saklama ve depolama" gibi temel bilgisayar konularını ele alan uygulamalı bir etik dalı olarak alanyazında yer almış ve bilgisayar teknolojilerine ilişkin etik kurallar oluşturulmuş olsa da zaman içerisinde bilgisayarların birey ve toplum üzerindeki etkisinin incelenmesini de kapsayacak şekilde geniş bir anlama sahip olmuştur (Kantar ve Bynum, 2021; Fidan, 2016). Ancak 1990'larda internetin ABD'de askeri amaçlı kullanım dışında özel işleticilere devredilmesiyle birlikte internetin kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. İnternet teknolojisinin bilgisayar teknolojisinin meydana getirdiği etik dışı durumlar dışında başka sorunlar yaratacağı tartışılmaya başlanmıştır (Gromow, 2007; Tavani, 2000). Zaman içerisinde "kişisel bilgilerin korunması, mahremiyet, veri güvenliği, fikri mülkiyet ve internet teknolojilerine dayalı suçlar" gibi konularda sorunların yaşanmasıyla internet teknolojilerine ilişkin etik kurallara gereksinim duyulmuştur (Atabek, 2006).

2.2.2.İnternet Etiği

İnternet etiği, internette uyulması gereken kurallara ve davranışlara ilişkin tanımlamalardan oluşmaktadır (Erdem, 2008). İnternetin "erişimin kolaylığı, bilgiyi geniş kitlelere kısa sürede ulaştırması ve bireylerin kendilerini rahat ifade edebildikleri bir mecra olması" gibi özellikleri interneti, yasal ve yasadışı pek çok eylemin kolaylıkla yapılabileceği bir ortam haline dönüştürmüştür (Som-Vural, 2016). İnternet yoluyla yapılabilecek yasadışı eylemleri önlemek amacıyla ülkeler bazında denetleme sistemleri oluşturulmaya çalışılmış olsa da bu denetleme sisteminin ülkeden ülkeye değişmesi, küresel bir mecra olan internette kontrolü sağlamakta yeterli olamamaktadır (Çaplı, 2002).

Ayrıca kişilerin internet ortamında gösterdikleri davranışların doğru veya yanlışlığına yönelik etkili bir geri dönüt mekanizmasının olmayışı, internette hukuka aykırı eylemlerin tespit edilme ve cezalandırılma oranının düşüklüğü de bireyleri internette etik dışı davranış göstermelerine neden olabilmektedir (Willard, 1998, akt: Torun, 2007).

Bilgisayar ve internet, bilgi ve iletişim teknolojileri kapsamında ele alınan unsurlar olmaları nedeniyle bilgisayar ve internet etiğine ilişkin çalışmalar "bilişim etiği" kavramı adı altında alanyazında yer alabilmektedir.

2.2.3 Bilişim Etiği

"Bilişim" sözcüğü, bilgi ve iletişim teknolojilerinin birbirini etkilemesi anlamına gelmektedir (Ceyhun ve Çağlayan, 1997). Aynı zamanda kişilerin hayatın farklı alanlarındaki eylemlerine ait verilerin saklanması, paylaşılması ve düzenlenmesine ilişkin teknolojik yapıyı tanımlamaktadır. Bilişim etiği kavramı ise bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin etik kuralları kapsamaktadır (Sevindik, 2011).

Bilişim etiğinin boyutları kapsamında ele alınan etik sorunları Mason (1986), "fikri mülkiyet, gizlilik, erişebilirlik ve doğruluk" olarak belirtmiştir.

Fikri Mülkiyet: Bilimsel, sanatsal ve teknolojik her türlü ürünün, eser ve yayının "emek gerektirdiği, araştırma ve sunum aşamalarına kadar üretenin zamanını aldığı ve finansal harcama yapmasına neden olduğu" gerekçeleriyle üreticilerin haklarının ve gelirlerinin korunmasını ifade eden bir kavramdır (Özdemir, 2019). Aynı zamanda serbest piyasa ekonomisi içinde bazı üreticilerin ürettikleri ürünün bedelini aşan fiyatlandırmaları nedeniyle her sosyo-ekonomik düzeyden bireyin ürüne erişiminin zorlaşması da fikri mülkiyet kavramı içerisinde incelenen bir konudur (Dedeoğlu, 2016).

Gizlilik/Mahremiyet: Bireyin inanç, düşünce, duygu ve özel bilgilerini saklama hakkı olduğu ve bireye özel bilgilerin hangi şartlarda hangi kurumlarca istenebileceği ile ilgili bir kavramdır (Dedeoğlu, 2006). Kişisel verilerin korunmasına yönelik kanun ve düzenlemeler bu kavram içerisinde yer almaktadır. Türkiye'de 2016 yılında yürürlüğe giren 6698 sayılı kişisel bilgilerin korunması kanununa göre "kişisel verilerin alınması ve saklanmasına yönelik işlemlerin hukuka uygun olması, güncelliğin sağlanması, verinin gerektirdiği işlem dışında başka bir amaç için kullanılmaması ve sınırlı bir süre kadar muhafaza edilmesi" gerekmektedir (URL-8).

Erişebilirlik: Bireylerin bilişim teknolojilerine ait verilere erişimebilme şartlarını ve yetkisiz erişim için gerekli önlemleri içeren bir kavramdır (Mollavelioğlu, 2003).

Doğruluk: Bireylerin veya kurumların paylaştığı içerikle ilgili yanlış bir bilgi olup olmadığı ve başka birey ve kurumlar üzerinden mağduriyet yaratıp yaratmayacağı ile ilgili bir kavramdır (Fidan, 2016).

2.2.4. Sosyal Medya Etiği

Sosyal medya, çoğunlukla internet teknolojileri aracılığıyla sosyal etkileşimde bulunmak için kullanılan bir kavramdır. 2022 yılında Dünya geneli en çok kullanıcıya sahip sosyal medya uygulamaları sırasıyla Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, WeChat ve TikTok'tur. Adı geçen uygulamalar dışında başka sosyal medya uygulamaları da mevcuttur (URL-9).

Dünya geneli sosyal medya kullanıcı sayısı yaklaşık 4 milyardır (URL-9). Kullanıcı sayısının fazlalığı ve her geçen gün kullanıcı sayısının artması göz önünde bulundurulduğunda sosyal medyanın toplumu, bireyleri ve ülkelerin yönetimlerini etkileyebilen bir güç olduğu söylenebilir.

Dijital ortamlarda bireyler, bir sosyal medya kullanıcısı olarak kültürel, politik, finansal ve kişisel her konuda farklı sosyal medya kullanıcıları ile iletişim kurabilmekte ve içerik üretebilmektedirler. Başka bireylerin içeriklerini değerlendirmekte ve kendi ürettikleri içeriklerine ilişkin eleştiriler alabilmektedirler. Böylece dijital ortamda eleştirilerin merkezindeki bir hedef veya başkalarını yönlendiren bir kaynak olabilmektedirler (Bayrak, 2017). Bu bağlamda sosyal medyada yer alan içeriklerin konusu, toplumsal ve evrensel değerlere uygunluğu önemlidir.

Fiziki hayattaki değerlere sosyal medyada uyulmaması, sosyal medya etiği kavramını gündeme getirmiştir. Sosyal medyada genel olarak rastlanan etik sorunlar "mahremiyet, fikri mülkiyet, telif hakları, doğruluk, farklılıklara ilişkin kin ve nefret söylemi, toplum ahlakına aykırı içerik paylaşımı ve Türkçe'nin yanlış kullanımı" başlıkları altında toplanmaktadır (Öztürk, 2015).

2.3.Dijital Etik ve Dijital Etiğin Öğretmenlik Mesleği için Gerekliliği

Her meslek grubu için icra ettikleri meslekte uyulması gereken evrensel ve toplumsal ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler, ilgili meslek alanında sergilenmesi istenen davranışları dolayısıyla meslek etiğini belirlemektedir. Meslek etiği, bir mesleği icra ederken uyulması gereken genel olarak kabul görmüş ilkeler, yaklaşımlar, tutumlar ve davranışlardan oluşmaktadır (Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya, 2019). Meslek etiği, her meslek grubu için farklılık gösteren ancak bir mesleğin icrasında doğru veya yanlış uygulamaların fark edilmesini sağlayan temel ölçütlerden oluşmaktadır (Hill, 2004).

Öğretmenlik mesleği, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de insan yetiştirmenin temelde olduğu, bu mesleği icra edenlerin eğitim-öğretim hizmeti sunma görevinin dışında hem okul içinde hem okul dışında öğrencilere ve topluma örnek olacak bir ahlaki duruş göstermesi gereken bir meslek dalıdır (Mısırlı ve Kuzu, 2019; Şentürk, 2009).

14 Şubat 2022 yılında yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre öğretmenlik "eğitim ve öğretim ile ilgili görevlerin milli eğitimin temel ilkelerine ve öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun olarak icra edilmesi gereken bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (URL-10). Bu bağlamda öğretmenlik meslek etiği ilkeleri öğretmenler için isteğe bağlı değil uyulması zorunlu kuralları kapsamaktadır.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik ilkeler "öğretmenin mesleğini profesyonel standartlarda yapması, hizmet verdiği öğrenciler konusunda sorumluluklarına dikkat etmesi, öğrencilere eşit, adil, dürüst ve tarafsız davranması, kaynakları verimli kullanması, mesleki bağlılığa sahip olması, bireysel farklılıklara ve insan haklarına saygı göstermesi, mesleki itabarına zarar verecek davranışlardan kaçınması ve gerekli eğitimlerle kendini geliştirmeye devam etmesi" olarak belirtilebilir (Aydın, 2013).

Günümüzde dijital teknolojilerin bireysel ve kamusal alanda kullanımıyla öğretmenlerin ve diğer kamu personellerinin dijital ortamlardaki hal ve davranışlarının nasıl olması gerektiği gündeme gelmiştir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Kamu Görevlileri Etik Kurulu 2021 yılında kamu personellerinin uyması gereken dijital etik kuralları yayınlamıştır. Bu dijital etik kurallarda "kamu personellerinin mensubu oldukları kurumun itibarını koruma, içerik paylaşımında doğruluğa ve gizliliğe özen gösterme ayrıca farklılıklara saygılı üslup kullanma" gibi sorumluluklarına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir (URL-4).

Öğretmenler, dijital teknolojileri eğitim öğretim hizmeti sunarken kullandıkları gibi sosyal medyada özel hayatlarına ilişkin içerik paylaşımı için de kullanmaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler için kullandıkları mesajlaşma ve sosyal medya yazılımlarında öğretimsel içerikler paylaşabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının sadece okul içinde değil dijital ortamlarda da dikkat etmesi gereken sorumlulukları bulunduğu söylenebilir.

Fiziki yaşamda yapılan bir hatanın gizlenmesi daha kolayken dijital ortamda paylaşılmış içeriklerin, iletişimde yazılmış mesajların gizlenme ve silinme imkânı daha azdır. Bireylerin kişisel teknolojik aletlerinden sildikleri paylaşımlar olmasına rağmen bu paylaşımların ulaştığı kişilerin teknolojik aletlerinden silinme ihtimali yoktur (Acele,

2020). Bu bağlamda bireylerin dijital ortamla etkileşimlerine ilişkin kayıtlarının dijital uygulamalarda kayıtlı kaldığının bilincinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin ve bu mesleği icra edecek öğretmen adaylarının dijital ortamdaki paylaşımları, öğrencilere rol model olmaları nedeniyle önemlidir. Dijital ortamdaki paylaşımların internet sunucularından silinmediğini ve öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin içeriklere ulaşımlarının kolaylığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital ortamdaki etik kurallara uymaları zorunlu hale gelmektedir.

Alanyazında öğretmenlik mesleğinde dijital etik ilkelerin önemine ilişkin çalışmaların dijital yetkinlik ve dijital vatandaşlık bağlamında da ele alındığı görülmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'ne (OECD) ait 2019 yılı raporunda öğretmenlerin dijital yetkinlik konusunda geliştirilmiş olmaları gerektiği belirtilmiştir (URL-11).

Dijital yetkinlik kavramı; iş, serbest zaman ve iletişim faaliyetlerinde, bilişim teknolojilerini güvenli, eleştirel kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilişim teknolojisindeki temel beceriler ise; bilgisayarları kullanarak bilgiyi elde etmek, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve bilgi alışverişinde bulunmak, internet üzerinden işbirliğine dayalı ağlarda iletişim kurmak ve bu ağlara katılmak şeklinde sıralanabilmektedir (Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi, 2006; akt: Aksu ve Sürgevil-Dalkılıç, 2019: 55). Dijital vatandaşlık kavramı ise dijital yetkinlik kavramının bir alt boyutudur. Bireylerin dijital teknolojiyi etkin ve etik kullanması, dijital ortamda kişilere zarar verecek eylemlerde bulunmaması ve güvenlik ve sorumluluk bilinciyle dijital ortamda sosyal ve toplumsal faaliyetlere katılması anlamına gelmektedir (Ribble, 2011). Bu bağlamda dijital etik konusu, öğretmenlik mesleğini icra eden ve icra edecek bireyler için hem dijital yetkinlik hem dijital vatandaşlık hem de meslek etiği açısından önemlidir.

Dijital etik tutum ve davranış kazandırmanın önemli olma nedenlerinden biri toplumda dijital teknolojilerin yanlış ve etik dışı kullanılabildiğini gösteren durumların mevcut olmasıdır. Bunlara örnek olarak "bireyler arasında artan dijital teknoloji bağımlılığı, dijital suçların artması, siber zorbalık, dijital ortamda engelli ve çocuk istismarı, dijital platformda kin ve nefret söylemleri, yasa dışı organizasyonların yapılması, kumar oynatılması ve telif hakkına riayet edilmemesi" gösterilebilir (Görgün-Baran, Hazer ve Öztürk, 2020; Küçükvardar, 2018).

Teknolojinin yanlış ve etik dışı kullanımına ilişkin davranışlar, bireylerde dijital etik farkındalığının ve tutumunun eksik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bireylere dijital etik tutum, davranış ve farkındalık kazandırılarak dijital ortamdaki etik dışı kullanım oranının azaltılabileceği söylenebilir.

Dijital teknolojilerin öğrencilerin gelişimini desteklenmesi, öğrencilerin çağın yeterliliğine sahip olmaları ve dijital ortamda etik davranabilmelerinde okullara, öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğini gelecekte icra edecek öğretmen adaylarına görevler düşmektedir.

2.4.Çokkültürlülük

"Çokkültürlü" ve "Çokkültürcülük" kavramları kültürel ve bireysel özgüllüklere kamusal ve toplumsal alanda eşit bir bakış açısının teşvik edilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar, 1970'li yılların başında göç alan iki ülke olan Avustralya ve Kanada hükümetlerinin yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını teşvik etmeye yönelik devlet politikaları ile gündeme gelmiştir (Kymlicka, 2015). 1970-1980 yılları arası bu konuda Kanada ve Avustralya'da kitaplar basılmıştır. 1980'lerde ABD, İngiltere ve Yeni Zelanda' da daha sonra da Avrupa ve Latin Amerika'da çokkültürlülük görüşü yayılmıştır. Çokkültürlülük terimi ancak 1989 yılında Oxford sözlüğüne girebilmiştir (Doytcheva, 2013: 15; Vatandaş, 2002: 30).

Çokkültürlülük düşüncesinin oluşumunda ve çokkültürlü hak taleplerinin doğmasında, insan hakları uygulamalarındaki genel ifadeler ve sınırlılıklar etkili olmuştur. Çokkültürlü haklardan önce geçmişte "insan hakları" kavramı temel hakların çatısını oluşturmaktaydı (Kymlicka, 2015). Ancak insan hakları konusundaki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi'ne (1948) ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne (1950) rağmen her ülke savaş, ekonomik buhran ve doğal afet gibi durumlarda vatandaşlarına kısıtlamalar getirebildiğinden ötürü vatandaşların insan haklarına ilişkin kaygıları oluşmuştur (Dembour, 2006).

Ülkelerin vatandaşlarına verdiği haklarla sınırlanabilen insan hakları bireylerin isteklerini karşılayamayınca daha sonraları "sivil, etnik, dinsel haklar ile göçmen, çocuk, engelli ve kadın hakları" gibi alt hak talepleri ortaya çıkmıştır. Bu temel haklardan "sivil haklar", yasa koyucular ve yargı önünde eşitliği ifade etmektedir. Ancak sivil hakların tek başına herkes için eşitliği sağlayamadığı durumlar olabilmektedir. Örnek olarak

milyonlarca göçmen bulundukları ülkenin sivil haklarından tam anlamıyla yararlanamamaktadır. Dünya demokrasisinde uzun zamandır sivil hakların uygulanması devam ediyor olsa da; ulusal, dinsel ve etnik haklar tarihine dayalı eşitsizlikleri giderme konusunda eksiklikler bulunabilmektedir (Kymlicka, 2015). Bu nedenle 1970'lerden beri çokkültürlülüğün farklı boyutlarındaki hak taleplerinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Çokkültürlülük kavramı alanyazında beş ana boyuttan oluşmaktadır. "Irksal/etniksel farklılıklara saygı, din/mezhep farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı, farklı cinsel yönelimlere saygı, dilsel farklılıklara saygı" boyutları genel beş boyutu ifade etmektedir (APA, 2002).

Çokkültürlülük tarihsel olarak yerli halklar, göçmen halklar, azınlıklar konularında hak ve muafiyetlere odaklanırken günümüzde engelliler, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumdakiler, cinsiyet ayrımcılığına uğrayanlar için de bir tanınma ve kimlik hareketini içeren çok yönlü bir kavram haline gelmiştir (Kymlicka, 2015, Demir ve Başarır, 2013). Gümüzde çokkültürlülük, özellikle toplumda "dezavantajlı" grup olarak tanımlanan bireylerin haklarının korunması temeline dayanmaktadır. Alanyazında dezavantajlı grup kavramı "dışlanmış, savunmasız veya korunmasız, marjinal ve riskli gruplar" veya toplumda kabul gören sınıfın altı anlamında tanımlamalara sahiptir (Yiğitbaş, 2020: 367).

Dezavantajlı gruplar toplumun genelinin ulaştığı ekonomik, politik, eğitim görme gibi pek çok hakka ulaşamayan veya ulaşmakta zorlanan bireylerden oluşmaktadır (Elmas, 2018). Türkiye'de "işsizler, engelliler, kadınlar, sokakta çalışan çocuklar, göçmenler, yoksullar, ana dili farklı çocuklar" Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNİCEF) tarafından dezavantajlı grup olarak tanımlanmıştır (Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu ve Bayrak, 2018). Toplumda dezavantajlı durumda olan grupların mecliste temsil oranlarının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda evrensel insan haklarının toplumda dezavantajlı grupların hak taleplerini tatmin etmediği söylenebilir (Kymlicka, 2015; Oruç ve Bayrakçı, 2018; Özkaplan, 2018).

Çokkültürlülük savunucuları, dezavantajlı grupların tanınmasıyla onların marjinalleşmelerinin önlenebileceğine inanmakta ve çokkültürlü çoğulculuğun "özgürlük, hoşgörü ve bireysel farklılıklara saygı ilkeleri" ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler (Doytcheva, 2013: 10; Vatandaş, 2002: 19). Çokkültürlülük düşüncesinin savunucuları insanlar arasında kültürel, dinsel, dilsel, bireysel, sosyo-ekonomik ve fiziksel farklılıklar

bulunduğunu, toplumda her bireyin eşit yaşam standardına ve politik güce erişme hakkının olduğunu düşünmektedirler (Verma, 1990).

2.5.Çokkültürlülüğe ve Küreselleşmeye Yönelik Eleştiriler

Çokkültürlülük karşıtları küreselleşmenin, "kültürel küreselleşmeyi" arttırdığı, "insan hakları, kadın hakları, sivil haklar ve kültürel haklar" gibi hak taleplerini dünya geneline yaydığı ve çokkültürlü hak taleplerini ortaya çıkardığı yönünde eleştirel bir görüşe sahiptirler. Bu nedenle çokkültürlülük karşıtları, küreselleşme olgusuna ilişkin de olumsuz görüşe sahiptir.

Küreselleşme karşıtları, küreselleşmenin vatandaşın gücünü sınırladığı ve küresel ekonomiyle beraber ulus devletlerin gücünü, kültürel değerlerini ve bağlarını zayıflattığı yönünde görüşe sahiptirler (Bauman, 2012: 25).

Küreselleşme karşıtlarının siyasal açıdan küreselleşmeye dönük eleştirileri ise "devlete kendi sınırları içerisinde mutlak egemenlik yetkilerini kullanma imkânı vermemesi, yönetim sistemlerinde karşılıklı etkileşimi arttırması, demokratik temel hak ve özgürlüklerde dış müdahaleleri arttırması" şeklindedir (Acar, 2002: 15).

Çokkültürlülüğe yönelik eleştirilerden biri, bu görüşün küreselleşmenin ideolojilerinden biri olarak görülmesidir. Küreselleşmenin çok uluslu şirketlere fayda sağladığı, çokkültürlü vatandaşlık anlayışının milli topluma mensup olma anlayışından uzak olduğu, otonom fert ve sosyal gruplar yaratma peşinde olduğu yönünde bir eleştiridir. Buna göre çokkültürlülük politikaları gruplaşmalar yaratarak ulus devletleri parçalama tehlikesi yaratmaktadır. Çokkültürlülük görüşünün, küçük grupları gettolaşmaya mahkûm ettiği ve toplum ana akışıyla bütünleşmelerini engellediğini yönünde görüşler de bulunmaktadır (Kymclicka, 2015: 40; Erkal, 2005: 64).

Amerikalı felsefeci John Russon çokkkültürlülüğe ilişkin eleştirisinde, çokkültürlülük yaklaşımındaki "ötekinin kültürünü olduğu gibi kabul edip saygı göstermek" davranışının altında aslında ötekileri dışlama ve ötekileri ana kültürün hoşgörüsünü almak zorunda olan acizane bir varlık olarak gösterme niyeti olduğunu belirtmektedir (Russon, 1995: 524; akt: Kaya, 2005: 160).

Baumann (2006), çokkültürlülük karşıtı olmamasına rağmen toplumsal grup farklılıklarının öne çıkarılmasının topluma zarar vermemesi konusunda dikkatli olunması gerektiğini belirtmiş ve bu konuda şarap örneğini vermiştir. Saf üzüm suyunun farklı

sıcaklıklarda farklı tatlar verdiğini, bazen sirke bazen şaraba dönüşebildiğini ifade etmektedir. Politik seçkinlerin toplumsal farklılıkları dikkatsiz kullanmasının toplumda doğal ürün yerine fermante ürün oluşturabileceğini ve zararlar yaratabileceğini belirtmiştir.

Çokkültürlülük programlarını, uzun bir süreye yayılmış ve değiştirilmesi hedeflenen milli unsurların değişiminin zorlanmadan gerçekleştirildiği bir asimilasyon politikası olarak tanımlayan eleştirmenler de bulunmaktadır (Vatandaş, 2002: 23). Marksçı sosyalistler de, dünya işçilerinin birleşeceği sınıfsız toplumun ulusal bölünmeleri geride bırakabileceği düşüncesiyle azınlık hakları gibi küçük grupların tanınma isteklerine dolayısıyla çokkültürlülüğe karşı çıkmaktadır (Kymlicka, 2015: 137). Touraine (2011: 101), demokrasilerde çoğunluğun azınlığı rededemeyeceğine, aşırı çokkültürlülüğün de azınlığın, çoğunluğun kararlarını rededebilme riskini taşıdığını belirtmiştir.

Çokkültürlülük savunucuları da, çokkültürlülük eleştirmenleri gibi bu kavramın içerdiği boyutların toplumsal seçkinler tarafından manipülasyonunu ve sömürülmesini yanlış bulmaktadır. Ayrıca çokkültürlülüğün çıkarsız, olumlu yönde ve kontrollü ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar (Baumann, 2006: 137).

2.6.Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazar Öğretmenler

Okuryazarlık (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden daha geniş bir anlamı olan farklı bir kavramdır. Okuma ve yazma kod çözme işlemlerini içerirken okuryazarlık ise anlamlandırma, çıkarımlarda bulunma sürecini içermektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi ve dil kullanımını içeren, iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir terimdir (Aşıcı, 2009, 11).

Dale (1970: 135), 1970'lerde gelecek için ifade ettiği öngürüsünde, kişilerin artık daha karmaşık okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini bu becerilerin "yeni okuryazarlık" kavramı çatısı altında dinleme, eleştirel okuma ve gözlem yapma becerilerini içereceğini belirtmiştir.

Dale'nin 1970'lerde öngördüğü gibi okuryazarlık terimi, günümüzde daha geniş anlam kazanmış ve yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Her disiplin yeni doğan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni okuryazarlıklar ortaya çıkarmıştır. Yeni tür okuryazarlıklar denilince, "dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel

okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finans okuryazarlığı ve çokkültürlü okuryazarlık" gibi örnekler verilebilir. Alanyazın, gelecek yıllarda ihtiyaçlar doğrultusunda yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkacağını göstermektedir.

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), dijital çağın gerektirdiği okuryazarlıkları "fen okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, çokkültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık" olarak belirtmiştir (Dede, 2010).

NCREL (2003) kurumunun belirttiği 21.yy okuryazarlıkları arasında çokkültürlü okuryazarlığın yer almasında, uluslararası göçlerin toplumlarda çokkültürlü bir yapı oluşturması etkili olmuştur (Çağırkan, 2020). Zira göç eyleminde sadece bireyler değil aynı zamanda bilgi ve kültür de yer değiştirmektedir (Massey, Arago, Hugo, Kauaouci, Pellegrino ve Taylor, 1993). Göç olgusu mekânsal bir hareketlilikten ziyade sosyo-kültürel ve politik etkileriyle toplumsal yapıyı değiştirebilen bir yer değiştirme eylemidir (Gemici ve Çatal, 2019; Canatan, 2013).

Son yıllarda Orta Doğu ülkelerindeki ekonomik ve politik krizler sonrasında artan küresel göçten Türkiye Cumhuriyeti'de etkilenmiştir. Türkiye'nin jeopolitik konumu ve Avrupa ülkelerine ulaşımda kilit bir yerde olması, Türkiye'yi Dünya'da en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan bir ülke haline getirmiştir (Karataş ve Ayyıldız, 2021).

Türkiye'ye yönelik sığınmacı akının etkilerinin toplumsal, kültürel, politik ve hukuki boyutları üzerine alanyazında bir çok çalışma yapılmıştır. Uluslararası göç olgusuyla birlikte "çokkültürlülük" kavramının önem kazandığı ve çokkültürlülük bağlamında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Ceylan, 2021; İlbars- Hanta, 2019; Keskinel ve Coşkun, 2020; Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Özcan, 2018).

Toplumsal yapının çokkültürlü bir duruma geldiği yerlerde "hoşgörü ve saygı" değerleri daha fazla önem kazanmakta ve çokkültürlü okuryazarlık kavramı öne çıkmaktadır (Banks, 2004). Çokkültürlü okuryazarlık, kendi kültürel özelliklerinin farkında olma, farklı kültürdeki inanç ve değerlerin farkında olma, "din, dil,ırk/ etnik köken" gibi özelliklere saygı duyma, cinsiyet ayrımcılığı yapmama, bu konularda saygılı ve hoşgörülü olmayı içeren bir okuryazarlıktır. Ancak bu çerçevenin daha alt boyutlarında engellilere, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplara, değer ve inançlara karşı daha esnek daha uyumlu olmayı içeren bir okuryazarlık türüdür (Weil, 1994).

Her öğrencinin sahip olduğu sosyo-ekonomik, kültürel ve akademik özellikleri farklıdır. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmeni olmaları nedeniyle bu çeşitliliğin farkında olup öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmasında ve öğrencilerin kendine has çeşitliliğini sınıf ortamına ve ders etkinliklerine yansıtabilmesinde öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazar olmaları fayda sağlayabilir (Açıkalın, 2010; Keengwe, 2010).

İsveç 1996 yılında, çokkültürlü bir toplum olduğuna dair rapor düzenledikten sonra 2001'de öğretmen yetiştirme reformu ile geleceğin öğretmenlerinin hem benzerliklere hem farklılıklara saygı duyacak ve bunları geliştirecek şekilde yetiştirmek üzere öğretmen yetiştirme programlarını çokkültürlü çerçevede yenilemiştir (Rabo ve Gök, 2011: 26).

ABD, Kanada ve birçok Avrupa ülkesinde de okulların öğretmen alımlarında, öğretmenlere çokkültürlü kişilik testleri uygulanmaktadır. Öğretmen seçimlerinde uygulanan çokkültürlü kişilik testlerinden en sık kullanılanı Van Der Zee ve Qudenhoven (2000) tarafından oluşturulmuştur.

Van Der Zee ve Qudenhoven'a (2000: 293) göre çokkültürlü kişilik özelliklerinin temel yedi boyutu "dışadönüklük, esneklik, uyumlu olma, duygusal denge (sağlıklı ruh hali), açıkfikirlilik ve kültürel empati"dir. Ponterotto'nun (1998) belirttiği çokkültürlü kişilik özellikleri ise "girişkenlik, kişisel etkililik, esneklik, empati, mizah yeneteneği, model alma, sosyal ağları etkili ve yerinde kullanma, yaşam doyumuna sahip olma, ruhen sağlıklı olma, uluslar arası olaylara ilgi, çokkültürlü arkadaşlık, önyargı düzeyinin düşüklüğü, farklı ırk-etnik yapılara ilgi ve çokkültürlü rehberlik yeteneği" gibi özelliklerdir.

Zengin toplumsal değerleriyle, yapılarıyla ve yurtdışından aldığı göçlerle birlikte Türkiye'nin toplumsal yapı çeşitliliği artmaktadır. Özellikle 2010 yılında gerçekleşen Arap Baharı'ndan sonra, Orta Doğu ülkelerinden Türkiye'ye yoğun göçler olmakta ve bu göçler halen devam etmektedir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı "2016 Göç Raporu"nda, Türkiye'nin en yoğun göç aldığı ülkeler, Arap ülkeleri, İran, Rusya Federasyonu, Özbekistan, Azerbaycan, Gürcistan ve Ukrayna'dır. Bu ülkeler dışından da ülkemize göçler bulunmaktadır (URL-7). Uluslararası göçler ile birlikte farklı kültürden gelen ailelerin çocuklarının Türkiye'de eğitime devam ediyor olması nedeniyle çokkültürlü okuryazar öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.7. Araştırmada Yer Alan Boyutlarıyla Çokkültürlü Okuryazarlık

Araştırmada çokkültürlü okuryazarlık kavramı, "kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, hoşgörü, cinsiyet farklılığına saygı, dilsel farklılığa saygı" boyutlarından oluşmaktadır.

2.7.1. Kültürel Farkındalık

Günümüzde çokkültürlülük, farklılıklara saygı ve eşitlik gibi konular eğitim, politika, hukuk ve sosyoloji gibi birçok alanda tartışılmaya devam etmektedir. Küreselleşmenin fiziki ve dijital ortamda etkili olduğu dönemi yaşadığımız için farklılıkların bir arada bulunması gereklilik haline gelmektedir. Böylece kültürler arası insan teması artmakta ve kültürel farkındalık konusu ön plana çıkmaktadır.

Farkındalık bireylerin değerlerinin, düşüncelerinin ve inançlarının farkında olmasıdır. (Tuna, 2011). Kültürel farkındalık ise kişinin sahip olduğu kültürü ve diğer kültürleri algılayarak, benzerlik ve farklılıkları görebilmesidir (Sağsöz, 2020).

Baker (2009), kültürel farkındalığı bireyin hareketlerini, tutumlarını ve değerlerini etkileyen bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Kültürel farkındalık, kişinin kendi kültürünü tanıması, farklı kültürleri merak etmesi, kültürel farklılıklara sahip kişileri fark edebilmesi, onlara önyargıdan uzak yaklaşabilmesi ve farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurmaktan korkmamasına dayanan bir beceridir.

Kültürel farkındalık, bireyin kendisine ve davranış kalıplarına bakarak, yaşadığı toplumun kültürel alışkanlıklarını anlamasını sağlamaktadır. Bireyin kendi kültürünü anlamaya başlayarak, başkalarına karşı düşüncelerini ve yaklaşımlarını geliştirmesini ve farklı kültürlerden bireylere empati kurmasını sağlamaktadır. Kültürel farkındalık, farklı kültürlerin bir araya gelmesi için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Her bireyin ortak bir durumu farklı görebileceğini, farklı yorumlayıp değerlendirebileceğini kabul etmeyi sağlamaktadır (Ece, 2019: 3).

Günümüzde fiziksel ve dijital ortamdaki küresel ve çokkültürlü yapının yoğunluk kazanmasıyla, eğitim, kariyer, sosyal ve ekonomik hayat gibi birçok alanda kültürel farkındalığa sahip olmanın getirdiği uyum, empati, esneklik, iletişim kurmaya istek gibi özellikler önem kazanmıştır (Yücel ve Sarı, 2021; Çelikten, 2015).

Eğitim ortamındaki öğrencilerin sahip olduğu kültürel farklılıklar dikkate alındığında, bir öğretmen adayında ve öğretmende kültürel farkındalığa sahip olmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Kültürel farkındalık, araştırmada çokkültürlü okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olarak yer almıştır.

2.7.2. Farklılıklara Saygı ve Eşitlik

"Her birey kendine özgü ve biriciktir" sözünden hareketle okulda, iş yerinde, komşularımızda, akrabalarımızda, çarşıda hatta aile içinde bile bireylerin birbirinden farklı özellikleri olduğunu görmekteyiz.

Farklılık herhangi bir grup, topluluk veya örgüt içinde insanların farklı "kimlik, coğrafi ve etnik köken, arka plan, deneyim, inanç, değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, fiziksel yeterlilik, eğitim düzeyi, aile durumu, kişilik, yaşam stili, eğilimler" gibi özelliklerin bir karışımıdır (Memduhoğlu, 2008: 7).

Memduhoğlu (2010: 207), bireylere ait farklılıkları demografik farklılıklar (ırk/etniste, cinsiyet, bölge/ şehir, yaş ve deneyim), sosyo- kültürel farklılıklar (din ve felsefi inanç, siyasi görüş, sahip olunan ve benimsenen değerler, eğitim düzeyi, ekonomik durum) ve bireysel özelliklerdeki farklılıklar (kişilik, fiziksel ve zihinsel yetenekler, bilgi ve beceri) olmak üzere üç boyutta toplamıştır.

Farklılıklar, fırsat eşitliği ve farklılıkların yönetimi ile ilgili bilgilerin çoğunun kökenini; 1960'larda ABD'de başlayan ayrımcılık karşıtı hareketler oluşturmaktadır. Farklılıklara saygı eğitiminin temelleri 1980'li yıllarda Amerika'da yapılan çalışmalarla başlamıştır. Özellikle çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla birlikte Louise Derman-Sparks (1989) tarafından geliştirilen önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Önyargı Karşıtı Program (Anti-Bias Curriculum) ile güçlü öz benlik duygusunun, benzerlik ve farklılıklara saygı, işbirliği ve empati duygularının çocukluktan itibaren kazandırılması amaçlamaktadır (Ekmişoğlu, 2007).

Bir öğretmenin başarılı bir sınıf yönetimini sağlayabilmesi için kültürel farklılıklara saygılı olması ve her öğrenci için fırsat eşitliğini oluşturması önemlidir. Zira öğretmenler, çoğu zaman kendi kültürlerinden farklı öğrencilerle birlikte olabilmektedirler.

Bir öğretmenin kendinden farklı kültürel yapıdan gelen öğrencileri anlaması, sınıf iklimini etkileyen sınıf dışı faktörleri belirleyebilmesi için kültürel duyarlılık sahibi olması gerekmektedir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Böylece öğrencilerin davranışlarının

altında yatan kültürel özellikleri daha rahat keşfedecektir. Farklılıklara saygı ve fırsat eşitliği, eğitim ortamında dengeli yönetildiğinde farklılıkların avantajlarını belirginleştirebilmekte ve dezavantajlarını ortadan kaldırabilmektedir (Sarıdaş ve Nayir, 2021).

Gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının da bu konuda olumlu tutuma sahip olmaları, mesleki beceriler açısından önemlidir. Çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin gerekli tutum ve beceriye sahip öğretmen adaylarının, öğrencilerin yeteneklerini şeffaf şekilde ele alabileceği ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

2.7.3. Hoşgörü

Empatinin, iyi niyetin ve hoşgörünün eğitim öğretim ortamlarına yansıyıp öğrencilerle topluma yayılması için en başta öğretmen ve diğer okul çalışanlarının hoşgörüyü kendi özlerinde benimseyip hayata geçirmiş olmaları gerekmektedir. Zira hoşgörü, hayatta kötüyü iyiye, savaşı barışa, kavgayı sohbete dönüştürebilecek her bireyin sahip olması gereken önemli bir değerdir.

İngilizce karşılığı "tolerance" olan hoşgörü, kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve onlara anlayış göstererek kurulan bir iletişim sürecedir (Büyükkaragöz, 1995: 22). İletişime geçtiğimiz bireylerin dünya görüşü ve tutumlarının bizden farklı olması durumuna sabırla yaklaşmaktır.

Alanyazında hoşgörünün değerler eğitimi, vatatandaşlık özellikleri ve din eğitimi kapsamında incelendiği ve hoşgörü değerinin bileşenlerinin empati, anlayış, iyi niyet ve saygı olduğu görülmektedir (Ersoy, 2016). Hoşgörü, farklılıklara rağmen bireylerin huzur ve sakinlik içinde birlikte var olabilmesini sağlayan bir değerdir (Topçubaşı, 2015).

Küreselleşmenin hayatın her alanını etkilediği günümüzde, kültürlerarası etkileşim zorunlu hale gelmiştir. Aynı zamanda bir Dünya vatandaşı vizyonuna sahip olabilmek 21.yy gerekliliklerindendir (Kan, 2009). Özellikle farklılıkların çok olduğu şehir, bölge, mahalle ve okul gibi yerlerde, bireyler hoşgörüye dair eğitim almış, farkındalık kazanmış olmalıdır. Aksi halde ortamda "hoşgörüsüzlük" gibi olumsuz bir duygu egemen olabilmektedir.

UNESCO (1994) kültürel, sosyal, ekonomik, siyasi ve dini kaynakların bütüncül ve akılcı şekilde ele alınarak; farklı etnik, sosyal, kültürel, dini ve dilsel kökene sahip toplumlar, azınlıklar için anlayış ve hoşgörünün oluşmasını sağlayacak bir "hoşgörü eğitiminin" bireylere verilmesi gerektiğini, aksi halde bireylerin kendi düşüncesini, kendine ait özellikleri diğer bireylerden daha üstün görerek hoşgörüsüzlüğün devam etmesine neden olacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin ailelerinde öğrendiği değerleri geliştirecek kişiler öğretmenlerdir. Hoşgörü değeri, bir öğretmenin sahip olması gereken bir özelliktir (Gül ve Alimbekov, 2016). Bu çalışmada da çokkültürlü okuryazarlığın bir bileşeni olarak hoşgörü ele alınmıştır.

2.7.4.Cinsiyet Farklılığına Saygı

Cinsiyet erkek ve kadın olmakla ilgili biyolojik farklılıklara ilişkindir. Toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkek olmakla ilgili toplumsal olarak inşa edilmiş kalıplar, roller, fırsatlar ve ilişkilere atfen kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı ise erkekler ve kadınlar arasındaki güç ilişkileri ile ilgilidir (Pincha, 2009: 2).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, tüm insanlar için toplumsal cinsiyete bakılmaksızın bireysel eğilimlere, yeteneklere ve ilgilere bağlı olarak eşit sonuçların üretilmesi için farklı yaklaşımların gerekebileceğini kabul eden bir yaklaşımdır (Pincha, 2009: 6).

Dişil (kız) ve eril (erkek) olarak dünyaya gelen bebekler, toplumun ve yaşanılan ülkenin ideolojisi doğrultusunda sosyo-kültürel bakımdan şekillenmektedirler (Pincha, 2009). Dünya Ekonomik Forumu-WEF (2022) toplumsal cinsiyet eşitlizliği raporuna göre cinsiyet farklılıklarına dayalı eşitsizlik, gelişmiş ülkelerde daha az görülürken gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde daha fazla görülmektetir (URL-12).

Toplumsal cinsiyet kavramına, çokkültürlü okuryazarlık kavramının bir alt boyutu olarak "cinsiyet ayrımcılığı" noktasında bu çalışmada yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyete dayalı sorunlar sadece kadınlarla ilgili olmamakla birlikte erkeklerin de mağdur durumda oldukları sorunları içermektedir (Pincha, 2009: 2). Ancak bu çalışmanın vurgusu kadınlar üzerinedir. Bunun nedeni, toplumsal cinsiyetin sadece kadınlarla ilgili olmasından değil kadınların Türkiye ve Dünya'da, genel olarak toplumsal cinsiyet sorunları noktasında erkeklere nazaran daha dezavantajlı durumda olmasındandır (Bingöl, 2014; Kavas ve Develi, 2020; Ünnü-Ayyıldız, Baybars ve Kesken, 2014; Yaman, 2020; URL-12).

Eğitim, cinsiyet eşitliği konusunda toplumda farkındalık oluşturabilecek bir alandır (Baydur, Uçan, Şeker, Özpınar, Gerçeklioğlu ve Horosan, 2016). Eğitim yoluyla cinsiyet ayrımcılığını azaltmak için ders programlarında ve içeriklerinde cinsiyetçi kalıp yargıları destekleyen ifadelere ve görsellere yer verilmemesi gerekmektedir (Özdemir, 2018). Kadınların eğitimden daha fazla yararlanması ve sosyal hayatta güçlenmesi önce eğitimle olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlenmesi önemlidir. Bu farkındalığa sahip olmayan öğretmen adayı ve öğretmenler ders işleme ve değerlendirme sürecinde cinsiyetçi bir tavır sergileyebilmektedir (Kılavuz, 2019; Yeşil ve Balcı- Karaboğa, 2021).

Hayatın tüm alanlarında cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi, cinsiyete ilişkin önyargıların azaltılması Türkiye'nin toplumsal huzuru ve ekonomik refahına katkıda bulunmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları önemlidir (Onurluer, 2019). Zira Türkiye'de çocuk şarkılarından, ders kitaplarındaki içeriğe kadar cinsiyetlendirilmiş simgeler görülebilmektedir. Örnek olarak Küçük Ayşe – Küçük Asker şarkısında Ayşe kız çocuğu bebeğe bakar, erkek cinsiyet askerdir ve ailede eril hâkimiyet olduğu vurgusu vardır (Kancı ve Altınay, 2011: 47). Bu nedenle çokkültürlü öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilere cinsiyete ilişkin dezavantajları giderecek yönde eğitim verebileceği düşünülmektedir.

2.7.5. Dilsel Farklılıklara Saygı

Küreselleşmenin dijitalleşmesi ve uluslararası göçlerin artması, birbirinden farklı dilde ve kültürde bireylerin hem fiziki yaşamda hem dijital ortamda etkileşimini hızlandırmıştır. Fiziki yaşamda Türkiye'nin yabancı uyruklu göçmen artışıyla birlikte kültürel etkileşimin zorunlu kıldığı bir alan da dilsel etkileşimdir. Bu noktada kültürler arası saygı, empati, yabancı dillere duyarlılık ve saygı, yabancı dil öğrenmeye merak önemli hale gelmiştir.

Türkiye'de eğitim hayatında, Türkçe'den farklı ana dili olan öğrencilerin ders başarılarının daha düşük olduğu ve metinleri anlamada zorlandıklarına ilişkin alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Çolakoğlu, 2019; Dağlı ve Yüksel 2020; Öztepe, 2019). Farklı ülkelerden gelen ve hâlihazırda Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu çocukların ve Türkiye'de farklı etnik kökenlilerin çift dilli olması nedeniyle bu ailelerden gelen çocukların Türkçe dil becerilerini yeterli düzeyde kazanabilmeleri için Türkçe eğitiminde,

kültürel öğelerle zenginleştirilmiş dil becerileri kazanmaları yönünde eğitim desteğine ihtiyaçları olduğu söylenebilir (Kerim, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Moralı, 2018). Bu da çokkültürlülüğün dil boyutuna karşılık gelmektedir.

Günday (2013), çok dillilik ve çokkültürlülük bağlamında, yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmada dilsel farklılıklara değinmiştir. Ebeveynlerle evlatlar ve torunlar, tanıdıklarla yabancılar, sokak insanlarıyla diplomat, kamu görevlisi ile bir kaporta ustası veya çiftçi arasındaki dilsel iletişimin aynı çerçeveyi içermediğini, bu bağlamda sınıflar arası dilsel farklılıklar, kuşaklar arası dilsel farklılıklar, cinsiyetler arası dilsel farklılıklar, bölgesel dil farklılıkları, ideolojilere göre dilsel farklılıklar oluştuğunu belirtmiştir. Bu dilsel farklılıkların, aynı dili kullanan ve farklı dilleri öğrenen insanlar için de önemli olduğunu, dilin kullanımında sözcüklerin gerçek anlamlarına, dilin/şivenin sahip olduğu kültürel belirleyicileri öğrenmekle ulaşılabileceğini belirtmiştir.

Dilsel farklılıklara duyarlılık ve saygı kültürel farkındalığın getirdiği bir beceridir. Aynı zamanda; alanyazında iki dilliliğin zihinsel ve dilsel gelişimi olumlu yönde etkilediği yönünde pek çok çalışma bulunmaktadır (Banko-Bal, Ketenci ve Akman, 2020; Demirel, 2019; Demiröven ve Alpaslan, 2017; Karslı ve Karakelle, 2018; Özpolat, 2020). Bu çalışmalar iki dilli çocukların dildeki anlamlara daha duyarlı olduklarını, tek dilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdiklerini ve iki dilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha fazla gelişmiş olduğuna dikkat çekmektedir (Yılmaz, 2014: 1643).

Bu nedenle önce Türkçe'yi doğru kullanabilen, yabancı dillere saygılı ve birden fazla dil bilmenin avantajlarının farkında olan öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir.

2.8.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde "dijital etik" ve "çokkültürlü okuryazarlık" konularıyla ilgili çalışmalar iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

2.8.1. Dijital Etik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında dijital teknolojilere ilişkin etik kullanım konusunda yapılmış çalışmaların "bilgisayar etiği, internet etiği, bilişim etiği, sosyal medya etiği, etik dışı kullanım, siber zorbalık ve dijital etik" gibi konu başlıkları altında incelendiği

görülmüştür. Ayrıca dijital etik kavramını, dijital vatandaşlığın bir alt boyutu olarak inceleyen çalışmaların da bulunduğu görülmüştür.

Bu çalışmada dijital etik konusuyla ilgili çalışmalar "dijital vatandaşlık bağlamında incelenmiş olma, bilişim etiği kapsamında incelenmiş olma, sosyal medya etiği ile ilgili olma ve dijital etiğe aykırı bir suç veya kullanım özelliğinde olma" durumları açısından incelenmiş ve ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

a) Dijital Etiği Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelemiş Çalışmalar

Dijital etiğin, dijital vatandaşlık bağlamında incelendiği Parsak'a (2021) ait çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile dijital sağlık dışındaki diğer alt boyutlar ve dijital etik boyutu için düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının siber güvenlik farkındalık ve dijital vatandaşlık düzeylerinin incelendiği Solmaz'a (2020) ait çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının siber bilgi güvenliği farkındalıkları ve dijital vatandaşlık düzeylerinin ortalamanın üstünde bir seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca dijital vatandaşlık bağlamında öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf, günlük toplam teknoloji kullanım durumlarına göre farklılaştığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile dijital teknolojiye yönelik tutumlarının incelendiği Tanoğlu'na (2019) ait çalışma, resim iş eğitimi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre resim iş eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyi ile dijital teknolojiye yönelik tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık boyutlarından dijital etik düzeylerinin cinsiyet ve aylık gelir değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının incelendiği Bakır'a (2016) ait çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin yüksek olduğu ancak gözlem ve görüşmelerden elde dilen sonuçların öğretmen adaylarının cevapları ile tutarlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca dijital etik boyutunda öğretmen adaylarının kendileri çok iyi gördükleri, dijital etiği "telif hakları, siber zorbalık, iletişim ahlakı, sosyal ağlarda kurallara uyma, yasalara uygunluk ve çevrimiçi saygı" olarak

tanımladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin bilgiye sahip olduğu fakat uygulama sürecinde etiğe dikkat etmedikleri saptanmıştır.

Dijital etiği siber zorbalık açısından ele alan Sakallı (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile siber zorbalık ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital vatandaşlık düzeyi ile siber zorbalık eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının günlük internet kullanım süresi ve algılanan internet kullanım becerisi değişkenlerine göre dijital vatandaşlık bağlamında anlamlı bir farklılığın olduğu ve cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre siber zorbalık eğilimleri bağlamında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Ayrıca dijital vatandaşlık bağlamında öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarını yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine dijital etik puanlarında farklılaşma olduğu ancak interneti günlük kullanım süresi açısından dijital etik puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sincar (2010), çalışmasında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kurallarına uyma durumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital iletişim ve dijital okuryazarlık boyutlarına ilişkin normlara uydukları; dijital etik dâhil diğer boyutlara ilişkin davranış normlarına ise uyamadıkları görülmüştür

b)Bilişim Etiği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğretmen adayları için bilişim güvenliği dersinin tasarımı ve uygulamasına yönelik yapılan Akman-Kadıoğlu'na (2019) ait çalışmada, bilişim etiği dersinin öğretmen adaylarının çevrim içi işlemlerle ilgili davranışlarını ve şifre koruma tercihlerini etkilediği, öğretmen adaylarının bilgi güvenliği ve bilişim etiği farkındalıklarını arttırdığı gözlenmiştir.

Bilişim etiğinin boyutlarından biri olan fikri mülkiyet ile ilgili "telif hakları" konusunda öğretmen adaylarının farkındalık düzeyinin incelendiği Çelik' e (2018) ait çalışmada, bilişim etiği bilişim hukuku kapsamında incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun telif haklarına yönelik kavramlar ve yazılımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının telif hakları ile ilgili davranışlarının; cinsiyet, okudukları bölüm,

bulundukları sınıf düzeyi, günlük internet kullanım süresi, bilgisayar kullanım düzeyi ve İnternet kullanım düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yönetim bilişim sistemleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarının interneti etik kullanma durumlarının incelendiği Özdemir'e (2019) ait çalışmada, interneti etik kullanma düzeyinin cinsiyet, sınıf, aylık gelir ve interneti kullanma süresi değişkenlerinden etkilendiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin görüşlerinin incelediği Erdem'e (2008) ait çalışmada, öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini etik kullanma durumlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ailenin yaşadığı yer, bilgisayar kullanım düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı; ancak yabancı dil düzeyi ve aylık gelir değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Fen bilimleri, sosyal bilgiler, bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik olmayan bilgisayar kullanım davranışlarının incelendiği Beycioğlu'na (2009) ait çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayarı etik kullanma davranışlarının okudukları bölüm, cinsiyet ve bilgisayar kullanım deneyimine göre farklılaştığı görülmüştür.

Shin (2015)'e ait çalışmada teknolojinin etik kullanımının öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışıldığı bir eğitim verilmiştir. Eğitimden önce öğretmenlerin teknoloji kullanımında etik kuralları göz ardı edebildiği ancak eğitimden sonra teknoloji kullanımındaki etik farkındalığı kazandıkları görülmüştür.

c) Sosyal Medya Etiği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğretmen adayları örneklemiyle sosyal medya kullanımının kişiliğe göre değişiminin incelendiği Erol ve diğerlerine (2021) ait çalışmada, olumlu kişilik yapısının sosyal medya kullanımını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinden "uyumluluk ve değişime açıklık" düzeylerinin yüksek olduğu, nevrotiklik düzeylerinin düşük olduğu, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal medyayı kullanım şekillerini etkilediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sosyal medyadaki etik davranışlarını yordayan değişkenlerin incelendiği Mısırlı ve Kuzu'ya (2019) ait çalışmada, sosyal medya etiği "gizlilik, doğruluk, fikri mülkiyet ve erişim" boyutları açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının "fikri mülkiyet ve erişim"

boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha duyarlı oldukları; internette geçirilen sürenin artışıyla birlikte öğretmen adaylarının sosyal medyada etik dışı davranış göstermeye eğilimli oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan odak görüşme sonuçlarına göre ise öğretmen adaylarının bireysel fayda söz konusu olduğunda sosyal medyada etik dışı davranış sergileyebildiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyadaki değerlerinin ne olduğu ve bu değerleri nasıl yansıttıklarının incelendiği Köse ve diğerlerine (2017) ait çalışmada değerler, öğretmen adaylarının sosyal medyada "ihmal ettikleri değerler" ve "yansıttıkları değerler" bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyada yansıttığını düşündüğü değerlerin başında "dayanışma", "yardımseverlik" ve "duyarlılık" gibi değerlerin yer aldığı; ihmal ettikleri değerlerin ise "saygı", "özel yaşamın gizliliği", "tarafsızlık", "sabırlı olma" ve "etik değerler" olduğu görülmüştür.

d) Dijital etiğin suç kapsamına giren konularına ilişkin yapılmış çalışmalar

Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelediği Aydın ve Arslan'a (2021) ait çalışmada, öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu; öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelendiği Odacı ve Berber-Çelik'e (2017) ait çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, interneti kullanım amacı değişkenlerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Kanada Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin algılarının incelendiği Li'ye (2009) ait çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının siber zorbalığın çocuklar üzerinde daha etkili olduğunu ve okullarda siber zorbalığa uğrayan çocukların fazla olduğunu düşündükleri, ayrıca bu konuda öğrencilere destek olma noktasında kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır.

2.8.2. Çokkültürlü Okuryazarlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alanyazında öğretmen adayları ile yürütülmüş çokkültürlü okuryazarlık ismiyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çokkültürlü okuryazarlık kapsamında öğretmen adayları ile yapılmış çalışmalar, "çokkültürlülük ve çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutları" başlıkları altında ayrı ayrı sunulmuştur:

a) Çokkültürlülük Konusunda Öğretmen Adayları ile Yapılmış Çalışmalar

Sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliliklerinin incelendiği Karadağ'a (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin 'orta düzeyde', çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ise 'yüksek düzeyde' olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve aile ile birlikte yaşanılan yerin niteliği değişkenlerine göre farklılaştığı; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılaştığı; çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin ise kardeş sayısı ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylrının çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının incelendiği Güngör, Buyruk ve Özdemir'e (2018) ait çalışmada, Munroe ve Pearson (2006) tarafından geliştirilen çokkültürlü tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte tutum, "ilgi, bilgi ve davranış" olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin "yüksek" düzeyde pozitif yönde tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlüğe ilişkin tutumlarının "cinsiyet, yaşanılan bölge, öğrenim görülen bölüm ve anadil" değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının incelendiği Akkaya ve diğerlerine (2018) ait çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının anne ve baba eğitim durumu, bir sene içinde okunan kitap sayısı, cinsiyet, bölüm, yaşanılan bölge ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklara ilişkin algılarında benzerlik görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlülük değerlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile incelendiği Akar'a (2017) ait çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin yaklaşımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. .Anne eğitim durumu yüksek öğretmen adayları lehine çokkültürlülük değerlerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

İstanbul'daki eğitim fakülteleri lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerinin incelendiği Alanay'a (2015) ait çalışmada, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Ökul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği Bulut'a (2015) ait çalışmanın sonuçlarına göre, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak; okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelendiği Demir ve Başarır'a (2013) ait çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin, öğrenim görülen bölümün ve büyük şehirlerde yaşıyor olmanın yeterlik algısını etkileyen önemli faktörler olduğu bulunmuş, kadın adayların öz-yeterlik algılarının, erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkındalık ve beceri boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, bilgi boyutunda ise Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Demirsoy (2013), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, 4. sınıfta öğrenim gören 12 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel

grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin, okul programlarına yansımasına olumlu baktıkları görülmüştür.

Polat'ın (2009), bazı kişisel değişkenlere göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özeliklerinin değişip değişmediğini incelediği çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik açısından yeterli oldukları; ancak çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları bulunmuştur. Araştırmacı bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda eğitilmeye ihtiyaç duyduklarını neden olarak göstermiştir.

b) Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Çokkültürlü okuryazarlık ismiyle, alanyazında öğretmen adaylarıyla yürütülmüş bir çalışmaya rastlanılmamış olup, bu konu hakkındaki alt boyutlara dair çalışmaların az olduğu görülmüştür. Çokkültürlü okuryazarlığın "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı" alt boyutlarında daha fazla çalışma yapıldığı, en az çalışma yapılmış boyutun ise "kültürel farkındalık" boyutu olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmada, çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarına dair yapılmış çalışmalardan ulaşılanlar aşağıda sunulmuştur:

b.1)Kültürel Farkındalık Boyutu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Can (2020), çağdaş liberalizmin kültürel farkındalık açısından katkılarını incelediği çalışmasında, çağdaş liberalizmin düşünürlerinden John Rawls'ın dağıtıcı adalet teorisi ve Will Kymlicka'nın çokkültürlülük yaklaşımı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Rawls'ın dezavantajlı bireylerin hakları açısından, Kymlicka'nın azınlık gruplarının hakları açısından farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş ve Çimen (2020), ilkokul ikinci sınıf düzeyinde Web 2.0 araçlarından biri olan Storyjumper yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen hayat bilgisi dersine yönelik öğretimin, öğrencilerin kültürel farkındalıkları ile yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, 22 ilkokul öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital öykü oluşturmaya yönelik gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin kültürel

farkındalıkları ile yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür.

Gedik- Bal (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) temel yetkinlikleri arasında yer alan kültürlerarası becerilerin çocuk yazınları sayesinde desteklenebileceğini göstermek istediği çalışmada, Trompistan'dan Gelen Çocuk", "Köprü Olan Deniz", "Sabahtan Akşama Dünya Masalları 1" ve "Sabahtan Akşama Dünya Masalları" metinlerini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, kültürel farkındalık ve duyarlılık eğitimini destekleyen kitaplar sayesinde, farklı kültürlerin inanışları, değerleri ve geleneklerinin öğrenilebileceği, böylece okul çağı dönemindeki çocukların, yaşadıkları olay ve durumlara karşı farkındalık ve duyarlılık gösterebileceği görülmüştür.

Alyılmaz ve Er (2016), kültürel farkındalık oluşturma sürecinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf ortamındaki etkisini inceledikleri çalışmada, 20 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların derslerinde kültürel öğelere yer verdiği, dil bilgisi ve yazma derslerinde kültüre yönelik uygulamaların genel olarak çok fazla yer almadığı, ancak kültürel farkındalık oluşturma sürecinin tek yönlü olduğu sadece hedef dile yönelik bir farkındalık kazandırma yönünde olduğu görülmüştür.

Şenel (2013), İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanıldığı sınıflarda, İngilizce'yi öğretirken aynı zamanda da kültürün öneminin belirtilmesinin ve kültür bilincinin önemini incelediği çalışmasında, kültür bilincinin ve farkındalığının arttırılması gerektiğini vurgulamıştır.

b.2)Farklılıklara Saygı ve Eşitlik Boyutu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin incelendiği Baştürk ve Yiğit'e (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve dünya görüşü değişkenlerine göre farklılaştığı; ancak sınıf düzeyi değişkeninden etkilenmediği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin çokkültürlü kişilik özellikleri ile birlikte incelendiği Kacar ve Sarıçam'a (2016) ait çalışmada, sınıf öğretmenliği adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin ve farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet, bulunulan il, sahip olunan etnik köken ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; ancak anne baba eğitim durumu ve aile gelir durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarında farklılıklara saygı davranışının incelendiği Sarıçam, Kaya ve Yetim'e (2016) ait çalışmada, demokratik eğilim ve intikam davranışları, farklılıklara saygı davranışı ile birlikte ele alınarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre intikam ile demokratik eğilim ve farklılıklara saygı arasında negatif ilişki olduğu diğer bir ifadeyle intikam duygusu yüksek olan öğretmen adaylarında demokratik eğilim ve farklılıklara saygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarında çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği Sarıçam, Bulut ve Duran'a (2015) çalışmada çok kültürlü kişilik düzeyleri ile farklılıklara saygı puanlarının cinsiyet, il ve bölüm değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca çokkültürlü kişiliğin alt boyutları ile farklılıklara saygı düzeyinin ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

b.3) Hoşgörü Boyutu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğretmen adaylarının hoşgörülü olma düzeylerinin incelendiği Gündüz'e (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının yükseğe yakın düzeyde hoşgörülü olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının hoşgörülü olma düzeyleri yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf düzeyi ve okudukları bölüm türüne göre fazla bir farklılık göstermediği, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha hoşgörülü olma eğilimde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyinin yaratıcılık ile birlikte incelendiği Yılmaz ve Güven'e (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin ise yaratıcılık dersi alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin incelendiği Keskin ve Sağlam'a (2014) ait çalışmada, cinsiyet değişkenine göre insani değerlere sahip olma düzeylerine ait görüşlerinin "entellektüel değerler, maneviyat ve özgürlük" boyutlarında kadınlar lehine; sınıf düzeyine göre "maneviyat" boyutunda 2. ve 3. sınıf öğretmen adyları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca Sosyo-ekonomik ve kültürel duruma göre ise sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları insani değerlerin hiçbir boyutta farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelendiği Genç ve Kalafat'a (2010) ait çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre empatik becerileri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Ancak öğrenim gördükleri sınıf ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre ise empatik becerileri arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

b.4)Cinsiyet Farklılığına Saygı Boyutu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisinin incelendiği Aydemir'e (2019) ait çalışmada cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı programının öğretmen adaylarının medyadaki, cinsiyetçi mesajları analiz etme, medyadaki cinsiyetçiliğe farkındalık, cinsiyetçi medyaya karşı tutum ve medyadaki cinsiyetçiliğe duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu; görülmüştür. Ayrıca cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin, öğretmen adaylarının geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını cinsiyet eşitliği yönünde etkilediği görülmüştür.

Öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim programı oluşturulmasına yönelik öğretmen adayı ihtiyaçlarının konu alındığı Erdol'a (2017) ait çalışmada öğretmen adaylarının; toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, eğitim ortamında toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, meslek seçiminde toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadının çalışma yaşamına katılımı, kadının karar alma mekanizmalarına katılımı ve kadına yönelik şiddet konularında eğitim ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

b.5)Dilsel Farklılıklara Saygı Boyutu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğretmen adaylarına yönelik dilsel farklılıklara saygıyla ilişkili doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da, çok dillilik üzerine yapılmış veya dilsel farklılıklara dolaylı yoldan değinilmiş çalışmalardan birkaçı aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara ilişkin algıların ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin incelendiği Rengi ve Polat'a (2014) ait çalışmada, sınıf öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları içerisinden en dikkat çekenin "dilsel farklılıklar" olduğu görülmüştür.

Avrupa'daki çokkültürlülük ve çok dillilik çabalarının incelendiği Köktürk ve Ak'a (2013) ait çalışmada, çok dilliğin önemi ifade edilmiştir. Ancak Avrupa'ya göç eden topluluğun dilinin Dünya'da prestijli olma durumuna göre, çok dilliğin önemli bir özellik olarak görülme durumunun değişkenlik gösterildiği belirtilmiştir. Almaya'da finans ve uyum gerekçeleriyle Türk öğrencilerin Türkçe ders saatlerinin azaltılması ve Türkçe yayın veren yapıların kapatılması eleştirilmiştir.

Batı Avrupa ülkelerinde çokkültürlü toplum olgusunun ve kültürlerarası iletişimin incelendiği Özgüzel'e (2013) ait çalışmada, iki dilliliğin ve birden çok dili konuşabilmenin avantajları olduğu ve toplum bireyleri arasında sağlıklı iletişimi ve huzuru sağladığı belirtmiştir.

2.8.3. Yurt Dışında Yapılan Çokkültürlü Okuryazarlık İle İlgili Çalışmalar

ABD'deki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlük farkındalığının incelendiği Cherng ve Davis'e (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarına ait ırksal/etniksel özelliklerin, çokkültürlülük farkındalığını etkilediği görülmüştür. Siyahi ve Latin kökenli öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalığının, beyaz ve Asya asıllı Amerikalı öğretmen adaylarından yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarında çokkültürlülük farkındalığını geliştirebilmek için stajlarda olumlu sınıf atmosferini besleyecek tecrübeler edinmeleri yönünde eğitim ortamı yaratıp onların gözlem ve değerlendirme yapmalarına fırsat verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve kültürel hassasiyetlerinin çokkültürlü öğretim becerileri ile ilişkisinin incelendiği Kim ve Connelly'ye (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve kültürlerarası hassasiyetlerinin yüksek düzeyde olduğu, çokkültürlü öğretim becerileri ile kültürel hassasiyet ve çokkültürlü tutum arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptamışlardır.

"Second Life" isimli sanal oyunun, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık becerisine etkisinin incelendiği Aldosemani ve Shepherd'a (2014) ait çalışmada, öğretmen adaylarının %72'sinin, mesleki beceri açısından çokkültürlü okuryarzarlığın gerekli olduğunu belirttiği; %86'sının farklı kültürden insanlarla iletişim kurmanın, farklı kültürden gelen öğrencilerle yapılacak öğretim uygulamalarında fayda sağlayacağını belirttiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının %47'sinin farklı milliyetlerden kullanıcılarla oynandığı için 'Second Life' isimli sanal oyununu, çokkültürlü okuryazarlık becerisi geliştirebildiği yönünde değerlendirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin alacağı okuryazarlık öğretimi becerilerinin, çokkültürlü okuryazarlık öğretimi becerilerine nasıl dönüşeceği üzerine yapılan Dooley'e (2008) ait çalışmada, katılımcı öğretmenlere "kültürel ve dilsel farklılıkları olan öğrenciler için okuryazarlık" konulu eğitim verilmiştir. Çalışmada öğretmenlerle çok kültürlülük konusunda okuma yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin kültür kavramına karşı başlangıçtaki ırksal ve milliyetçi tavırlarında azalma olduğu, başlangıçta farklı milletlerden olanların evliliğine soğuk bakan düşüncelerinde değişim olduğu gözlenmiştir.

Ponterotto ve diğerleri (2007) yılı, çokkültürlü kişilik eğilimi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının sonucunda, çok kültürlü kişilik düzeyi ile psikolojik sağlık düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

McNeal(2005), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim programları eğitimi almalarının, sınıf içi uygulamalara etkisini incelediği çalışmasında, ABD'nin öğrenci potansiyeli ve olanaklar açısından eşit ortaokullarında görev yapan, MTEP (Çok kültürlü Öğretmen Eğitim Programı) kursuna katılmış İngilizce öğretmenlerinden iki İngilizce öğretmenin sınıf içi etkinlikleri incelenmiştir. Bu iki öğretmenin sınıf içi etkinlikleri; çok kültürlü edebiyat, aktif öğrenme, kritik pedagoji, gerçek yaşam uygulamaları, kültürel ve fiziksel uyum ve işbirlikli çalışmalar gibi boyutlarda incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, MTEP kursunu alan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir.

Singer ve Singer (2000), "çokkültürlü okuryazarlık ve vatandaşlık projesi" nin öğrencilere etkilerini inceledikleri çalışmalarında, 13-14 yaş grubundaki öğrenciler, siyah ve Asyalılardan oluşan 4 yaşındaki çocuklarla eşleştirilmiştir. Büyük öğrenciler, küçük

arkadaşlarına çokkültürlü edebiyat metinlerinden oluşan öyküler okuyarak, kişiler ve kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları fark etmişlerdir.

Pattnaik ve Vold (1998), öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili inançları ve çokkültürlü eğitime yansımalarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda, Avrupa merkezli eğitimi savunanlar yanında, çokkültürlü eğitime olumlu yönde yaklaşan öğretmen adaylarının da olduğu; öğretmen adaylarına fakültelerde bu konuda bilinç vermenin yetmeyeceği, sınıf içi etkinliklerle bu konuda uygulamalar yaptırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.8.4. Dijital Etik ve Çokkültürlü Okuryazarlık Üzerine Yapılan Çalışmalar

Dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık konularına ilişkin alanyazın incelendiğinde dijital etik konusuna ilişkin çalışmaların, çokkültürlülük kapsamında yapılan çalışmalara kıyasla daha az sayıda olduğu görülmektedir.

Dijital etik konusunda alanyazın incelendiğinde "dijital etik" kavramından ziyade, "bilgisayar etiği, internet etiği, bilişim etiği, sosyal medya etiği, siber zorbalık gibi etik dışı davranışlar" ile ilgili çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. "Dijital etik" kavramının çoğunlukla dijital vatandaşlık kavramının bir alt boyutu olarak, ayrıntıya inmeden incelendiği çalışmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Alanyazında dijital etik kapsamındaki konulara ilişkin çalışmaların daha çok öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerine yoğunlaştığı, ebeveynlere ilişkin çalışmaların sayıca daha az olduğu; ayrıca öğretmen adayları ile yapılmış çalışma sayısının öğretmenlerle yapılanlara kıyasla daha az olduğu görülmektedir.

Alanyazında, dijital etik konusuna ilişkin, ölçek geliştirme, yabancı ölçekleri Türkçeye uyarlama ve ders materyallerinin incelenmesi gibi çalışmalara da rastlanıldığı görülmüştür. Ayrıca, küçük yaş grupları için yapılan çalışmaların sayıca, daha büyük yaş grubu öğrenciler için yapılanlara kıyasla daha az olduğu görülmüştür.

Genel olarak dijital etik üzerine yapılan çalışmalarda bu konunun alt boyutları açısından incelendiği, bütünsel olarak ele alan çalışmaların daha az olduğu, dijital etiğin hayatın her alanında gerekliliği ve öneminin vurgulandığı görülmüştür.

Çokkültürlü okuryazarlık konusunda alanyazın incelendiğinde, "çokkültürlü okuryazarlık" kavramından ziyade daha genel bir kavram olan "çokkültürlülük"

konusunun okul yönetimi, öğretmenler, öğretmen adayları ve akademisyenler üzerine çalışıldığı ancak çokkültürlülük kavramının bütün boyutlarıyla araştırmalarda yer almadığı birkaç alt çokkültürlülük boyutlarıyla sınırlandırılmış olduğu gözlenmiştir. Eğitim-öğretim alanında çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların da daha çok öğretmenler ile yapıldığı görülmüştür. 2022 yılı mayıs ayı itibariyle, ülkemizde eğitim öğretim alanında 90 adet tezin yazıldığı, eğitim öğretim alanında yazılmış bu 90 tezin 49'unun (%55'inin) "çokkültürlü eğitim" konusunda yazıldığı görülmektedir. Halkla ilişkiler, sosyoloji, kamu yönetimi ve siyasal bilimler…vb alanlarda bu konuda 223 tezin yazıldığı, Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi internet sayfasında görülmektedir. Bu noktada eğitim öğretim alanında, diğer alanlara kıyasla daha az çalışma yapıldığı söylenebilir.

Alanyazında, çokkültürlü okuryazarlık üzerine doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çokkültürlü okuryazarlığın bileşenlerinden, kültürel farklılıklara saygı, hoşgörü, cinsiyet farklılığına saygı ve dilsel farklılıklara saygı gibi alt boyutlara dair çalışmaların sayıca az olsa da mevcut olduğu görülmüştür.

Çokkültürlü okuryazarlığın "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı" alt boyutlarında daha fazla çalışmaya rastlanıldığı, "kültürel farkındalık" boyutunda ise daha az sayıda çalışmaya rastlanıldığı görülmüştür. "Kültürel farkındalık ve duyarlılık" konusuna ilişkin eğitim alanından ziyade, sağlık hizmetleri ve işletmeler üzerinde daha fazla çalışıldığı göze çarpmaktadır.

"Cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda ise alanyazında erkeklerden ziyade kadınlara yönelik çalışmaların daha çok olduğu göze çarpmaktadır. Çokkültürlü okuryazarlık boyutlarından "dilsel farklılığa saygı" boyutunun çokdillilik, çokkültürlülük ve yurtdışındaki göçmenlerin anadil eğitim hakkı gibi konular açısından incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda iki dillilik ve çokdilliliğin bireyin zekâsal, akademik ve sosyo-kültürel durumuna kazandırdığı avantajlar üzerine de çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Çokkültürlü okuryazarlığın "hoşgörü" boyutunun daha çok demokratik değerlerin bir bileşeni olarak incelendiği çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir.

Yurt içindeki alanyazın incelendiğinde, hem çokkültürlülük hem dijital etik konularına ilişkin daha çok bilişsel araştırmalar yürütüldüğü, tutuma ilişkin yapılmış çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yabancı alanyazının

Türkiye'deki alanyazından daha erken tarihte bu alanlarda daha yoğun araştırma yapmaya başladıkları gözlenmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağladığı kapsamlı çalışmalardır (Cresswell ve Plano-Cark, 2018). Karma yöntemin, sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerindeki çalışmaların niteliğini yükselttiğine inanılmaktadır (Spratt, Walker, Robinson, 2004; akt.Balcı, 2010: 49). Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme..vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır.

Creswell ve Plano-Clark'a (2018) göre karma yöntemde araştırmanın sağlıkla yürütülebilmesi için "karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel aşamaların zamanlamasının eşzamanlı mı, sıralı mı, birden fazla aşamalı zamanlamaya mı sahip olacağı, nicel ve nitel süreç arasındaki ilişkinin bağımlı mı bağımsız mı olacağı, nicel ve nitel aşamalardaki önceliğin nasıl olacağı ve nicel ve nitel verilerin nerede nasıl birleştirileceği konularında" araştırmacının bir yol haritası belirlemesi gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının araştırma konusuna ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi eşit derecede önemsenmiştir. Bu nedenle, çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması eşzamanlı olarak yapılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde bağımsız etkileşim tercih edilerek bulgular ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlama aşamasında birleştirilmiştir. Bu bağlamda karma yöntem desenlerinden paralel karma desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama aşamalarının eş zamanlı veya yakın zamanlı olarak yapıldığı paralel karma desende, nicel ve nitel analizler bağımsız olarak yapıldıktan sonra veriler birleştirilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2018).

Nicel Boyutta Araştırma Modeli: Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan, araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını, becerilerini… vs kendi koşulları içinde tanımlayan bir araştırma şeklidir (Büyüköztürk, 2011: 17; Karasar, 2005: 77). Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama, tarama modelinin bir türü olup, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2005: 81).

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen adaylarının dijital etiğe ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlarının "cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aylık aile geliri ve interneti günlük kullanım süresi" değişkenlerine göre incelenmesini sağlayacağı düşüncesiyle ilişkisel tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için öğretmen adaylarının dijital etiğe ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ) ile Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği (ÇOTÖ) kullanılmıştır.

Nitel Boyutta Araştırma Deseni: Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmayı insanların yaşayışlarını, yaşanmış tecrübelerini, insan davranışlarını, aynı zamanda toplumsal işleyişi, sosyal hareketleri, kültürel ve uluslararası ilişkileri kendine özgü metotlarla anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimledikleri, farkında oldukları, hissettikleri bir olguya (deneyim, duygu, algı, durum) ilişkin sahip oldukları anlamların neler olduğunun tanımlanmaya çalışıldığı bir nitel araştırma desenidir (Baş ve Akturan, 2017).

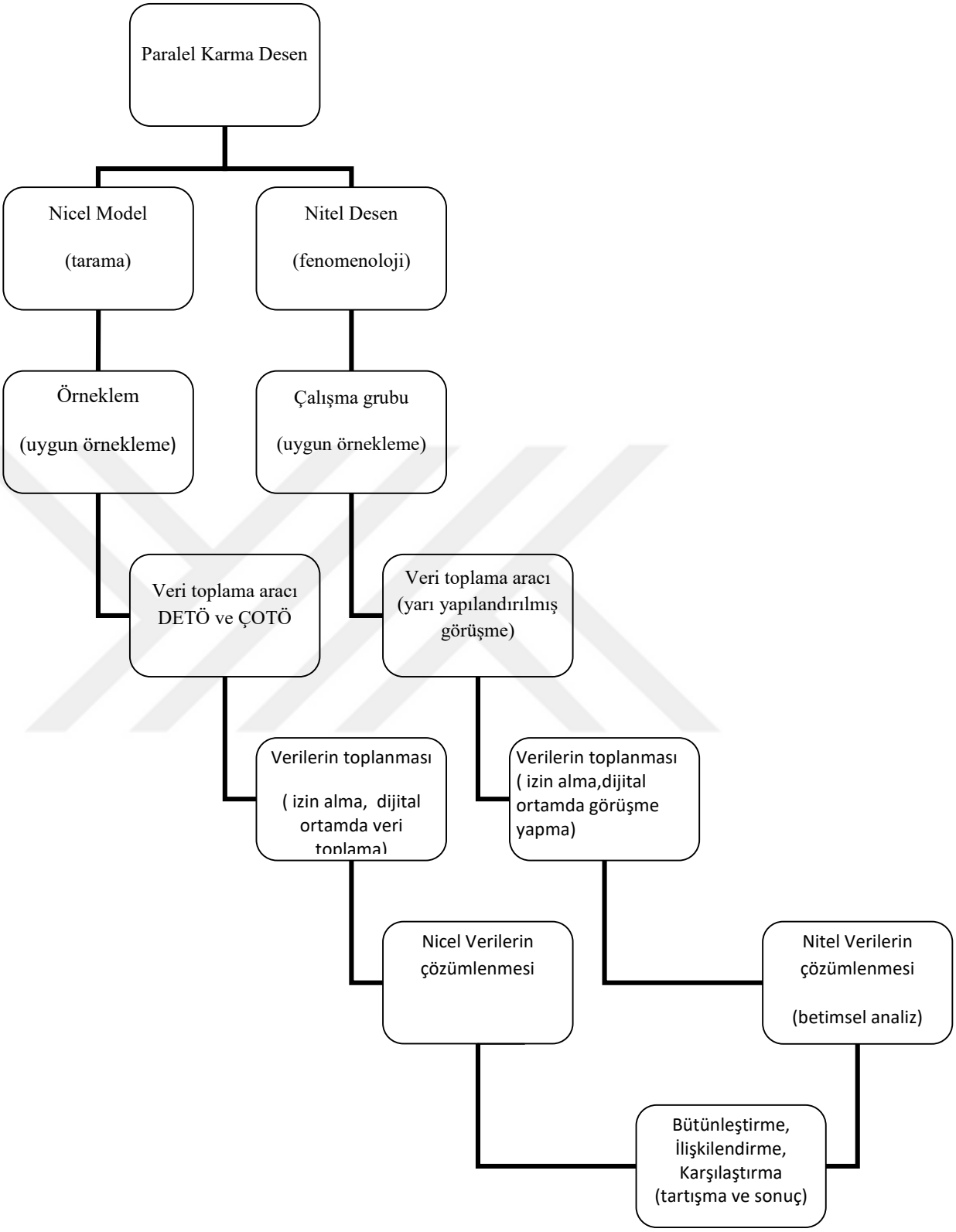
Bu araştırmada ele alınan olgu ise dijital etiğe ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlardır. Bu çerçevede araştırma, öğretmen adaylarının bizzat deneyimledikleri, dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumlarına ilişkin görüşlerini daha doğru bir şekilde ortaya koymayı sağlayacağı düşüncesiyle fenomenolojik desende yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel veri toplama türlerinden "görüşme" tekniği kullanılmıştır. Karasar (2005: 175), görüşme tekniğini herkese uygulanabilen, geri besleme (feedback) mekanizmasına sahip, derinlemesine bilgi elde edilebilen, yüz yüze

iletişimden ötürü yanlış anlamaların azaldığı, güçlü yanlara sahip bir teknik olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda pahalı ve zaman alıcı olması, yanlılığa açık bir teknik olması nedeniyle de zayıf yönlerine dikkat çekmiştir.

Görüşme tekniğinin başarılı olması için, öğretmen adaylarına çokkültürlü okuryazarlık ve dijital etik konularına ilişkin bilgi verildikten, öğretmen adayının konuya vakıf olması sağlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenirken, öğretmen adayı mülakatları ve uzman görüşlerinden yararlanılarak veri toplama aracı olarak oluşturulmuş, nicel boyutta kullanılan ölçekler gibi görüşme tekniğinin de ön uygulaması yürütülmüştür. Bu sayede görüşme soruların anlaşılırlığı, uygulanabilirliği kontrol edilmiştir. Bununla birlikte, asıl uygulamanın uygun yeterliliği sağlaması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeline ve desenlerine ilişkin sıralama Şekil 1' de yer verilmektedir.



Şekil 1. Araştırma süreci aşamaları

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayalı olarak gerçekleştirildiğinden, nicel ve nitel araştırma desenleri için evren ve örnekleme ait bilgiler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Genel evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zaman kısıtlaması ve maliyetli olması nedeniyle hedef evreni temsil eden büyüklükle bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Dicle ve Siirt Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 1562 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Örneklemin seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacı açısından zaman ve mekan açısından katılımcılara erişmeyi kolaylaştıran bir örnekleme çeşididir (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Örneklemi oluşturan Dicle ve Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Örnekleme Alınan Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel İstatistikler

		N	%
Üniversite	Dicle Üniversitesi	630	40.3
	Siirt Üniversitesi	932	59.7
	Toplam	**1562**	**100**
Sınıf	1.sınıf	487	31.2
	2.sınıf	364	23.3
	3.sınıf	326	20.9
	4.sınıf	385	24.6
	Toplam	**1562**	**100**
Bölüm	Temel Eğitim	238	15.2
	Matematik ve Fen Eğitimi	478	30.6
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	540	34.6
	Yabancı Diller Eğitimi	156	10.0
	Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	73	4.7
	Güzel Sanatlar Eğitimi	45	2.9
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi	17	1.1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	15	1.0
	Toplam	1562	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 1562 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %59.7'sini Siirt Üniversitesi'nde öğrenim görenler, %40.3'ünü ise Dicle Üniversitesi'nde öğrenim görenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %31.2'si birinci sınıf, %24.6'sı son sınıf öğrencisidir. 1. sınıf'ta ve 4.sınıf'ta öğrenim gören öğretmen adaylarının, ölçeği cevaplama oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi açısından farklı oranlarda araştırmaya dahil olmalarının nedeninin, veri toplama sürecinin dijital ortamda gerçekleşmesinden ve gönüllük esasına dayanmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, örnekleme alınan öğretmen adaylarının en fazla Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde (% 34.6) öğrenim görenlerden oluştuğu; en az katılımın ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi (%1,1) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%1,0) bölümlerinde öğrenim görenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan bağımsız değişkenlere ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmanın Nicel Boyutunda Örnekleme Alınan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Veri Dağılımı

Bağımsız Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	871	55.8
	Erkek	691	44.2
			,,
	Toplam		
Ailenin Aylık Geliri	2020 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	49.0
	Asgari ücret (2324,70)	244	15.6
	3001-3800 TL	459	29.4
	3801 ve üzeri TL	94	6.0
	Tablo 1'in Devamı		
	Toplam	**1562**	**100.0**
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	444	28.4
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	12.9
	İlkokul	438	28.0
	Ortaokul	268	17.2
	Lise	145	9.3
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	4.2
	Toplam	**1562**	**100.0**
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	144	9.2
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	5.1
	İlkokul	410	26.2
	Ortaokul	296	19.0
	Lise	384	24.6
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	15.9
	Toplam	**1562**	**100.0**
İnternet Günlük Kullanım Süresi	1-3 saat	620	39.7
	4-6 saat	656	42.,0
	7-9 saat	208	13.3
	10 saat ve üstü	78	5.0
	Toplam	**1562**	**100.0**

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %55.8'i kadın, %44.2'sini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ailelerinin

aylık gelirlerine bakıldığında en baskın grubun %49 ile aylık gelirleri 2020 yılı için ülkemizde belirlenen asgari ücretin (2324.70 TL) altı olan grup olduğu göze çarpmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında en çok %28.4 ile annelerinin okuryazar olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine bakıldığında en çok %26.2 ile babalarının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları arasında, interneti günlük kullanım süresine ilişkin en baskın oranın % 42 ile 4-6 saat arası kullanım miktarı olduğu görülmektedir.

3.2.2.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Dicle ve Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından belirlenmiştir. Nitel araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın nitel boyutunda uygun örnekleme tekniğinin kullanılmasında, Covid-19 pandemisinin dışarı çıkma kısıtlamalarının devam ettiği dönemde katılımcılara erişmeyi kolaylaştıran bir örnekleme çeşidi olması etkili olmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2003).Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 13.Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubuna Ait İstatistikler

Sıra No	Katılımcı Kodu	Üniversite	Bölüm	Sınıf	Cinsiyet
1	K1	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	2.sınıf	K
2	K2	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
3	K3	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
4	K4	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
5	K5	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
6	K6	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
7	K7	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
8	K8	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	4.sınıf	K
9	K9	Dicle	Temel Eğitim	4.sınıf	E
10	K10	Dicle	Temel Eğitim	4.sınıf	K
11	K11	Dicle	Temel Eğitim	1.sınıf	K
12	K12	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	3.sınıf	K
13	K13	Siirt	Temel Eğitim	3.sınıf	E
14	K14	Siirt	Temel Eğitim	3.sınıf	E
15	K15	Dicle	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	3.sınıf	K
16	K16	Siirt	Matematik ve Fen Eğitimi	2.sınıf	E
17	K17	Siirt	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	4.sınıf	E

18	K18	Dicle	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	1.sınıf	K
19	K19	Siirt	Matematik ve Fen Eğitimi	3.sınıf	K
20	K20	Siirt	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	4.sınıf	K
21	K21	Dicle	Yabancı Diller Eğitimi	4.sınıf	K
22	K22	Siirt	Yabancı Diller Eğitimi	3.sınıf	K
23	K23	Siirt	Matematik ve Fen Eğitimi	3.sınıf	E
24	K24	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	2.sınıf	K
25	K25	Dicle	Matematik ve Fen Eğitimi	3.sınıf	K
26	K26	Siirt	Temel Eğitim	2.sınıf	K
27	K27	Dicle	Güzel Sanatlar	3.sınıf	K

Tablo 3' de görüldüğü üzere, nitel görüşme için olumlu yanıt veren ve araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının çoğunluğunu kadın öğretmen adayları (21/27), son sınıflar (12/27), Dicle Üniversite'sinde öğrenim görenler (18/27) ile Matematik ve Fen Eğitimi bölümünde (14/27) öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmada katılım gönüllülük esasına dayandığı için çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversite değişkenleri açısından sayısal farklılıklar oluşmuştur.

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu alt bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama araçları olarak ayrılmış olup sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilen Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ) ve Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği (ÇOTÖ) uygulanmıştır.

3.3.1.1.Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ)

Bu araştırmanın başında dijital vatandaşlık yeterliliklerine ilişkin ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dijital vatandaşlık yeterliliklerinin belirlenmesinde Ribble'a (2011) ait dijital vatandaşlığın dokuz boyutu dikkate alınmıştır. Dijital etik boyutu da bu çalışmanın başında dijital vatandaşlığın bir alt boyutu olarak ele alınmıştır. Çalışmanın ilerleyen zamanlarında dijital vatandaşlık ölçeği için hazırlanan boyutlar ve maddelerden, dijital etiğe ilişkin tutum belirlemeye doğru ölçeğin evrilmesine karar verilmiştir. Bu bilgiye ilişkin hatırlatma Ek 1'de ve Ek 5'de not olarak belirtilmiştir.

Bu araştırma için geliştirilen “Dijital Etik Tutum Ölçeği” nin geliştirilme sürecinde öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin durumlarını belirlemeye yönelik alanyazın incelenmiştir. Alanyazında teknolojinin etik kullanımına ilişkin “bilgisayar etiği, internet etiği, sosyal medya etiği ve bilişim etiği” adı altında ölçme araçlarının olduğu görülmüştür. Dijital etik isminin yer aldığı çalışmalarda daha çok dijital vatandaşlık konusuna ilişkin ölçeklerin bulunması; yapılan çalışmaların öğretmen adaylarından ziyade öğretmenler ve öğrenciler üzerinde uygulanabildiği görülmüştür.

Tosun ve diğerlerine (2016) ait ölçeğin öğretmen adaylarının internet etiği algılarını ölçme amaçlı olduğu; Genç, Kazez ve Fidan’a (2013) ait ölçeğin öğretmen adayı ve diğer üniversite öğrencilerinin çevrimiçi etik dışı davranışlarını ölçme amaçlı olduğu; Erdem’e (2008) ait ölçeğin bilişim teknolojileri kullanımlarının etik açıdan değerlendirme amaçlı olduğu; Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin’e (2014) ait ölçeğin öğretmen adaylarının siber zorbalığa yönelik durumlarını ölçme amaçlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada dijital etik kavramının Ribble’a (2011) ait dijital etik tanımı kapsamında “her türlü teknolojik aracın çevrimiçi ve çevrim dışı etik kullanımı” şeklinde geniş anlamda kullanılmış olması yeni bir ölçek geliştirmeyi gerekli kılmıştır.

a)DETÖ Geliştirme Basamakları

DETÖ’nün geçerlik ve güvenirliğini belirleyen süreçler, aşağıda üç aşamalı olarak ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

a.1) DETÖ Geliştirme Birinci İşlem Basamağı

DETÖ’nün hazırlanmasının ilk aşamasında, kuramsal yapının kapsam geçerliğini ve alt boyutlarını temsili için aday ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda; dijital etik ile ilgili maddelerin toplanacağı öngörülen 36 madde yazılmıştır.

Daha sonra ölçeğin geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak yazılan maddelerin uygunluğu, yeterliliği ve belirlenen boyutlara uyumuna ilişkin uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve bazı maddelerin ifade biçimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Böylece 15 maddeden oluşan taslak bir ölçme aracına ulaşılmıştır.

Ön uygulama için son şekli verilen 15 maddeli DETÖ'de 5'li likert dereceleme yapılmıştır. Buna göre; "5: Tamamen Katılıyorum", "4: Katılıyorum", "3: Kısmen Katılıyorum", "2: Katılmıyorum" ve "1:Hiç Katılmıyorum" şeklinde tanımlanmıştır.

a.2) DETÖ Geliştirme İkinci İşlem Basamağı

Araştırmanın ön uygulaması için Gaziantep Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 1542 öğretmen adayından veri toplanmıştır. 1542 verinin 781'i ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için (AFA), 761'i ise ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) için kullanılmıştır.

Ön uygulama öncesi, adı geçen üniversitelerden 21.10.2015 tarihli izinler alınmış (Ek 5), sonrasında 2016 yılı şubat ve mart aylarında ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda veri toplama araçları ile ulaşılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara izleyen başlıkta yer verilmiştir.

a.3) DETÖ Geliştirme Üçüncü İşlem Basamağı (Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri)

Ölçeğin AFA ile değerlendirilmeye uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. 781 öğrenciden toplanan veriler, yapılan açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri 0.784 olarak elde edilmiştir. Bartlett testi sonucu χ^2=2434.488 (df=105; p<.05) olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar veri yapısının faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2011), KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkmasının, verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

AFA'da, faktör yük değeri 0.30'dan küçük 6 maddenin var olduğu belirlenmiştir. Faktör yükünün, 0.30'dan büyük olması, maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle bu maddeler ölçekten atılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. Yeniden yapılan AFA'da KMO değeri 0.851 olarak elde edilmiştir. Bartlett testi sonucu χ^2=1577,093 (df=36; p<.05) olarak elde edilmiştir. 9 maddelik tek boyutlu ölçek varyansın %37.88'ni açıklamaktadır. Ölçeğin açıklayıcılığının %30'un üstünde olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

DETÖ'de yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en yüksek olanının .774, en düşüğünün ise .393 olduğu belirlenmiştir. DETÖ'nün Cronbach Alpha değeri ise .761

olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 0.7'den yüksek olması, güvenirliğin iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2018).

Ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliklerinin incelenmesi amacıyla madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca 210 öğrenciden oluşan alt ve üst gruplarda maddelerin ayırt ediciliği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 14.DETÖ için Yapılan Madde Analizi Sonuçları

Madde	Faktör yük değeri	Madde toplam korelasyon katsayısı	Uç gruplara ait t testi sonuçları	Açıklanan Varyans
D3	.774	.608	-11,396*	
D2	.767	,600	-9,431*	%37,88
D7	.692	,531	-11,944*	
D1	.669	,483	-10,599*	
D5	.555	,448	-21,438*	
D8	.539	,404	-14,141*	
D6	.525	,406	-16,756*	
D4	.517	,403	-21,406*	
D10	.393	,285	-8,890*	

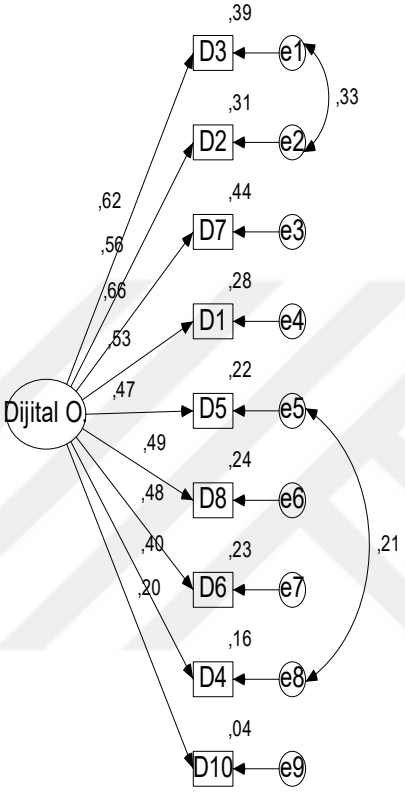
*p<0.01

Tablo 4 'te görüldüğü üzere DETÖ'de kalan maddelerin her birine ait faktör yük değerleri 0.30'un üzerinde oldukları görülmektedir. Ölçekte kalan her bir maddenin alt ve üst grupları anlamlı bir şekilde ayırt ettiği yapılan bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir (Her bir madde için p<.01). Madde-toplam korelasyon katsayıları (D10 hariç) 0.30'un üzerinde değer almışlardır. Madde-toplam korelasyon katsayılarının, 0. 30'dan yüksek olması yeterli olarak kabul edilmektedir.

D10 ise bu sınıra yakın .285 değerini almıştır. Büyüköztürk (2011:171), madde korelasyon katsayısının .20-.30 arasında kalan maddelerin, ölçekte yer alabileceğini belirtmiştir. D10'un madde-toplam korelasyon katsayısın. 030'yakın bir değer alması, faktör yük değerinin kabul edilebilir sınırlarda olması ve uç grupları anlamlı bir şekilde ayırt ettiğinden dolayı ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

DETÖ'nün AFA sonucu elde edilen yapısının veriler ile uyumunu test etmek amacıyla AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları

χ^2=193.443; df=27; p<.001; χ^2/df=7.165; RMSEA=,089; GFI=,944; CFI=,856 olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olmadığı görülmüştür (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu nedenle önerilen modifikasyon işlemleri yapılmıştır. Yapılan modifikasyon işlemleri sonrası Şekil 2' de standardize edilmiş yol katsayıları verilen yapının veriler ile uyumlu olduğu görülmüştür.



CMIN=68,731;DF=25;p=,000;CMIN/DF=2,749;RMSEA=,047;CFI=,964;NFI=,946;AGFI=,966

Şekil 2.DETÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi yapısı

Şekil 2'de yer alan modelin doğrulandığına ilişkin kanıt sağlamak amacıyla faktör yük değerlerinin yanı sıra model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmaktadır. Bu doğrultuda ki-kare, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve ayarlanmış uygunluk indeksinden (AGFI) faydalanılmıştır (Albright ve Park, 2009). DETÖ'nün genel uyumuna ilişkin bu indeksler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 15.DETÖ'nün DFA Modeli Uyum İndeksleri

$\varkappa^2$	Sd	$\varkappa^2$ / sd	RMSEA	CFI	NFI	AGFI
68.731	25	2,749	0.047	0.964	946	0.966

Tablo 5 incelendiğinde $\varkappa^2$ / sd değerinin 3'ün altında olduğu ve bu değere göre modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.08' in altında olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermiştir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Son olarak CFI, NFI ve AGFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008).

Elde edilen bu değerlerin, kabul edilebilir sınırlarda olmasından ötürü, DETÖ' nün yapısının veriler ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz, 2019: 34). DETÖ'de yer alan maddelerin ölçeğe etkisini belirten yol katsayıları ve anlamlılık değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 16.DETÖ'de Yer Alan Maddelerin Modele Uyumunun Testine İlişkin Regresyon Katsayıları Ve Anlamlılık Değerleri

Madde		Faktör	β0	β1	S.H.	C.R.	P
D3	<---	DO	0.621	1			
D2	<---	DO	0.560	0.817	0.056	14.564	<0.001
D7	<---	DO	0.662	1.259	0.099	12.778	<0.001
D1	<---	DO	0.530	1.049	0.094	11.133	<0.001
D5	<---	DO	0.466	1.322	0.132	10.035	<0.001
D8	<---	DO	0.486	1.076	0.103	10.431	<0.001
D6	<---	DO	0.485	1.202	0.115	10.408	<0.001
D4	<---	DO	0.401	1.257	0.142	8.855	<0.001
D10	<---	DO	0.204	0.38	0.079	4.836	<0.001

* β0=Standardize edilmiş yol katsayıları *β1= Standartlaştırılmamış yol katsayıları

*S.H.= Standart Hata *C.R.= Kritik Oran

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeği oluşturan maddelere ait standartlaştırılmış yol katsayılarının katsayılarının 0.2-0.66 aralığında olduğu ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (p< .001) ve bu standartlaştırılmış yol katsayılarının ilgili boyutları temsil etme derecesinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz, 2019; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006).

Tablo 6 ‘da görüldüğü üzere boyutlarda yer alan maddelerin tümünün modele uyumlu olduğu belirlenmiştir. Dijital etik üzerinde en fazla etkiye sahip maddenin D3. madde olduğu belirlenmiştir, standartlaştırılmış yol katsayılarının ölçeğe anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak DETÖ tek boyutlu, 9 maddeden oluşan bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Yabancı alanyazında, bir ölçeğin içinde yer alacak madde sayısı konusunda kaynaklar incelendiğinde, 9 maddelik bir ölçeğin uygun olduğu görülmektedir (Swanson ve Holton, 2005: 166; Hinkin, 1995: 972). Şekil 2, Tablo 5 ve Tablo 6’dan anlaşıldığı üzere, DETÖ’nün tek boyutlu yapısının faktör yükleri ve çeşitli uyum indeksleri açısından doğrulandığı ve geçerlik kanıtlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve DETÖ’de yer alan maddeler Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.1.2.Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Ölçeği (ÇOTÖ)

Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin tutumlarını belirlemek için ölçme aracı geliştirilmeden önce çokkültürlülük ile ilgili alanyazın taranmış olup rastlanan ölçekler incelenmiştir.

Alanyazında, Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından, Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin (Multicultural Efficacy Scale) Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin öğretmen adayları, öğretmenler ve idareciler için kullanımının uygun olduğu belirtilmiştir. Ayaz (2016) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını belirleme amaçlı ölçek geliştirilmiştir. Yazıcı, Pamuk ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen Tarih eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve yurtseverlik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretmen ve öğretim elemanları için çokkültürlü yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Ar-Toprak (2008), Jojeph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin adaptasyonunu yapmıştır.

Bu araştırmada özellikle Van der Zee ve Van Qudenhoven (2000) tarafından geliştirilen ve yurtdışında bu alanda yoğunlukla kullanılan çokkültürlü kişilik özellikleri ölçeğinde belirtilen kişilik özellikleri ve Türkiye’de öğretmen adayları dikkate alınarak ölçek geliştirilmesi tercih edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm fark etmeksizin, çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çokkültürlü okuryazarlık için, temel bileşenler olarak adfedilebilecek boyutlar genel olarak din/mezhep, dil, etnik yapı, cinsiyet ve kültürel farklılıklar hakkında hoşgörülü, saygılı olma durumlarıdır. Çokkültürlü okuryazarlık daha alt boyutlarda engelli olma gibi fiziksel farklılıklara saygıyı, sosyo-ekonomik yönden veya başka konularda toplumda dezavantajlı konumda olanlara karşı saygıyı da kapsamaktadır. ÇOTÖ'de "kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, dilsel farklılıklarda saygı, cinsiyet farklılığına saygı ve hoşgörü boyutlarına yer vermiştir.

a)ÇOTÖ Geliştirme Basamakları

ÇOTÖ'nün geçerlik ve güvenirliğini belirleyen süreçler, aşağıda üç aşamalı olarak ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

a.1) ÇOTÖ Geliştirme Birinci İşlem Basamağı

ÇOTÖ'nün hazırlanmasının ilk aşamasında, kuramsal yapının kapsam geçerliğini ve alt boyutlarını temsili için aday ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda; kültürel farkındalık, dilsel farklılıklara saygı, cinsiyet farklılığına saygı, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, hoşgörü ile ilgili maddelerin toplanacağı öngörülen 53 madde yazılmıştır.

Daha sonra ölçeğin geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak yazılan maddelerin uygunluğu, yeterliliği ve belirlenen boyutlara uyumuna ilişkin üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve bazı maddelerin ifade biçimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Böylece 20 maddeden oluşan taslak bir ölçme aracına ulaşılmıştır.

Ön uygulama için son şekli verilen 20 maddeli ÇOTÖ'de 5'li likert dereceleme yapılmıştır. Buna göre; "5: Tamamen Katılıyorum", "4: Katılıyorum", "3: Kısmen Katılıyorum", "2: Katılmıyorum" ve "1:Hiç Katılmıyorum" şeklinde tanımlanmıştır.

a.2) ÇOTÖ Geliştirme İkinci İşlem Basamağı

ÇOTÖ ve DETÖ ön uygulamaları eş zamanlı olarak "2016 yılı şubat ve mart aylarında" yapılmıştır. ÇOTÖ'nün ön uygulaması için de Gaziantep Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Siirt Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 1542

öğretmen adayının verilerinden yararlanılmıştır. 1542 verinin 781'i ölçeğin AFA için 761'i ise ölçeğin DFA için kullanılmıştır.

Ön uygulama öncesi, adı geçen üniversitelerden 21.10.2015 tarihli izinler ÇOTÖ için de alınmıştır (Ek 5). Ön uygulama sonucunda veri toplama araçları ile ulaşılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara izleyen başlıkta yer verilmiştir

a.3) ÇOTÖ Geliştirme Üçüncü İşlem Basamağı (Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri)

ÇOTÖ'nün boyutlarını ortaya çıkarmak amacıyla AFA yapılmıştır. AFA' nın yapılabilmesi için ilk olarak örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının uygunluğunun ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda KMO değeri incelenmiş olup bu değerin 0.846 olduğu görülmüş ve örneklemin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AFA'da boyut sayısının tespit edilmesinde çeşitli yollara başvurulabilmektedir. Bunlardan biri de faktörlere ilişkin özdeğerlerin incelenmesidir. Özdeğer incelemesinde genel olarak kabul gören, özdeğeri 1'den büyük olan faktör sayısının dikkate alınmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Özdeğerler incelendiğinde 1' den büyük olan 5 faktörün ortaya çıktığı ve bunun geliştirilecek olan ölçeğin alt boyut sayısı ile örtüştüğü gözlenmiştir. AFA'da boyutların birbirinden ayrışması ve maddelerin ilgili alt boyutta uygun bir şekilde yüklendiğinin gözlenebilmesi için döndürme işlemi uygulanabilmektedir. Bu doğrultuda varimax döndürme tekniği ile boyutların ayrıştırılması yapılmıştır.

Bunun ardından döndürme işleminin yapıldığı matris üzerinden maddelerin faktör yüklerine yönelik incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemelerde m19'un negatif yüklü olduğu, m18' in yüklenmediği m11 ve m3 ün ise binişik olduğu gözlenmiştir. İlk olarak m19 atılmış ve ardından AFA tekrarlanmıştır. Elde edilen faktör matrisinde m18'in yüklenmediği gözlenmiş ve m18 atılarak yeniden AFA yapılmıştır. Yeniden elde edilen afa sonuçlarına göre m11 ve m3'ün hala binişik olduğu gözlenmiştir. İlk olarak binişiklik düzeyi yüksek olan m11 atılarak analizler tekrarlanmış ve bunun ardından m3 atılarak AFA sonuçları elde edilmiş ve geriye kalan 16 madde ile uygun yapıya ulaşılmıştır.

Dört madde atıldıktan sonra 16 madde üzerinde, tekrarlanan AFA sonucunda 5 alt boyutun ortaya çıktığı ve bütün maddelerin faktör yüklerinin 0.30 değerinin üzerinde olduğu gözlenmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır

(Hair ve diğerleri, 2006). Bunun yanı sıra açıklanan toplam varyans oranının %50.235 olduğu görülmüştür. ÇOTÖ'ye ait faktör analizi ve madde analizine ait sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 17. ÇOTÖ'nün Faktör Analizi ve Madde Analizleri Sonucu Elde Edilen Sonuçlar

Faktör Adı	Madde No	Madde - Toplam Korelasyonları	Faktör Yük Değeri	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
Kültürel Farkındalık	1	0.30	0.385	8.234	0.631
	2	0.49	0.618		
	4	0.46	0.528		
	5	0.42	0.475		
Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	6	0.73	0.625	10.835	0.760
	7	0.58	0.825		
	8	0.73	0.576		
Hoşgörü	20	0.43	0.589	13.153	0.796
	17	0.65	0.745		
	16	0.64	0.735		
	15	0.61	0.707		
Cinsiyet Farklılığına Saygı	14	0.45	0.557	8,570	0.671
	13	0.49	0.601		
	12	0.52	0.703		
Dilsel Farklılıklara Saygı	9	0.70	0.964	9.442	0.819
	10	0.70	0.625		
Ölçek Geneli					0.87

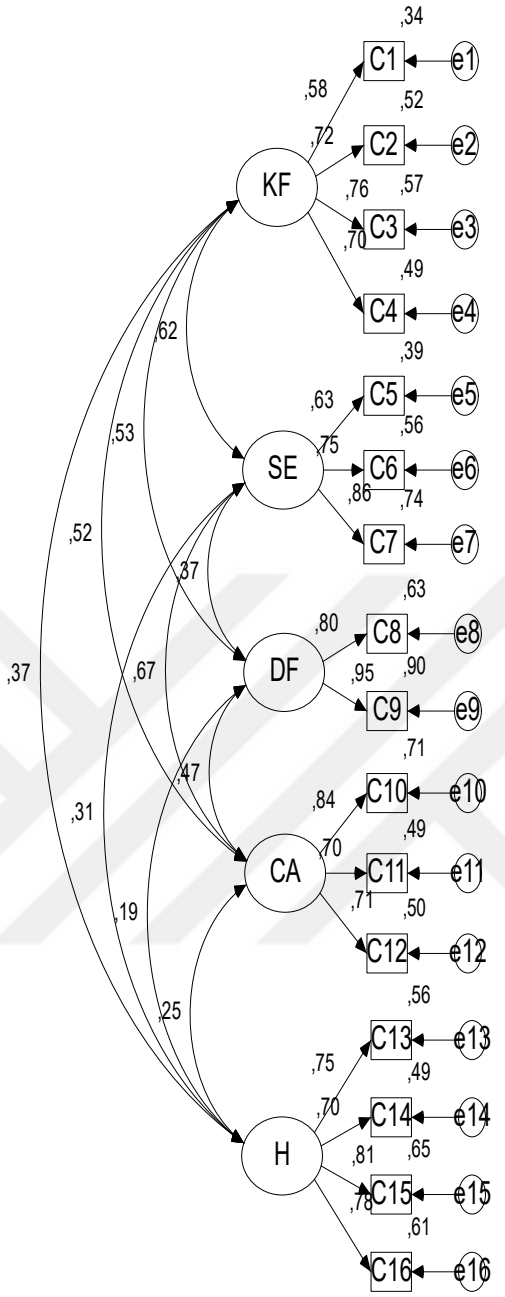
* $p < .05$

Tablo 7'de görüldüğü üzere, *Kültürel Farkındalık* adı verilen birinci boyutta 4 madde toplanmıştır. Bu boyut tek başına varyansın % 8.234'ünü açıklamaktadır. 3 maddeden oluşan ve *Kültürel Farklılıklara Saygı ve Eşitlik* adı verilen ikinci boyut varyansın, %10.835'ini açıklamaktadır. 2 maddeden oluşan oluşan *Dilsel Farklılıklara Saygı* isimli üçüncü boyut varyansın, % 9.442'sini açıklamaktadır. 3 maddeden oluşan *Cinsiyet Farklılıklarına Saygı* isimli dördüncü boyut varyansın % 8.570'ini açıklamaktadır.

4 maddeden oluşan *Kültürel Hoşgörü* isimli beşinci boyut varyansın % 13.153'ünü açıklamaktadır. ÇOTÖ için açıklanan toplam varyansın %50.235 olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak özdeğerler, faktör yükleri ve toplam açıklanan varyans oranları ile ölçeğin 0.87 cronbach-alpha değerlerine ilişkin incelemeler ÇOTÖ'nün 16 maddelik formunun 5 boyutlu bir yapı sergilediğine dair geçerlik kanıtı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2011). ÇOTÖ'nün cronbach alpha değerinin .87 olması ve bu değerin 0.7'den büyük olması güvenirliğin iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2018).

ÇOTÖ için yapılan AFA sonucunda, 5 alt boyutlu yapıya ilişkin geçerlik kanıtı sağlanmış olan ÇOTÖ'nün faktör analizi sonucu elde edilen yapısının veriler ile uyumunu test etmek mamacıyla AMOS programı ile DFA yapılmıştır. DFA sonucuna ait yapı Şekil 3'de gösterilmiştir.



CMIN=386,694;DF=94;p=,000;CMIN/DF=4,114;RMSEA=,063;CFI=,945;NFI=,929;AGFI=,915

Şekil 3. ÇOTÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi yapısı

Şekil 3'de gösterilen modelin doğrulandığına ilişkin kanıt sağlamak amacıyla faktör yük değerlerini yanı sıra model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmaktadır. Bu doğrultuda ki-kare, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) , normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve

ayarlanmış uygunluk indeksi (AGFI)' inden faydalanılmıştır. ÇOTÖ'nün genel uyumuna ilişkin bu indeksler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 18.ÇOTÖ'nün Doğrulayıcı Dfa Modeli Uyum İndeksleri

$\varkappa^2$	Sd	$\varkappa^2$ / sd	RMSEA	CFI	NFI	AGFI
386.694	94	4.114	0.063	0.945	0.929	0,915

Tablo 8 incelendiğinde $\varkappa^2$ / sd değerinin 5'in altında olduğu ve bu değere göre modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.08' in altında olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermiştir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Son olarak AGFI, CFI, NFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir (Hooper ve diğerleri, 2008).

Elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olmasından ötürü, ÇOTÖ'nün yapısının veriler ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz, 2019, 34). ÇOTÖ'de yer alan maddelerin ölçeğe etkisini belirten yol katsayıları ve anlamlılık değerleri Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 19.ÇOTÖ'de Yer Alan Maddelerin Modele Uyumunun Testine İlişkin Regresyon Katsayıları Ve Anlamlılık Değerleri

Madde		Faktör	β0	β1	S.H.	C.R.	P
C1	<---	KF	0.584	1			
C2	<---	KF	0.724	1.288	0.089	14.533	<0.001
C3	<---	KF	0.756	1.394	0.094	14.876	<0.001
C4	<---	KF	0.7	1.337	0.094	14.251	<0.001
C5	<---	SE	0.625	1			
C6	<---	SE	0.746	0.92	0.057	16.219	<0.001
C7	<---	SE	0.859	1.161	0.068	17.136	<0.001
C8	<---	DF	0.796	1			
C9	<---	DF	0.951	1.108	0.061	18.12	<0.001
C10	<---	CA	0.843	1			
C11	<---	CA	0.701	0.825	0.044	18.876	<0.001
C12	<---	CA	0.707	0.731	0.038	19.011	<0.001
C13	<---	H	0.75	1			
C14	<---	H	0.697	1.047	0.057	18.239	<0.001
C15	<---	H	0.808	1.178	0.057	20.832	<0.001
C16	<---	H	0.781	1.072	0.053	20.29	<0.001

* β0=standardize edilmiş yol katsayıları *β1= standartlaştırılmamış yol katsayıları

*S.H.= Standart Hata *C.R.= Kritik Oran

Tablo 9'da görüldüğü üzere ölçeği oluşturan maddelere ait standartlaştırılmış yol katsayılarının katsayılarının 0,58-0,95 aralığında olduğu ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p< .001$) ve bu standartlaştırılmış yol katsayılarının ilgili boyutları temsil etme derecesinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz, 2019; Hair ve diğerleri, 2006).

Tablo 9'da görüldüğü üzere, boyutlarda yer alan maddelerin tümünün modele uyumlu olduğu test edilmiştir. Çokkültürlü okuryazarlık üzerinde en fazla etkiye sahip maddelerin, C1, C5, C8, C10, C13 olduğu belirlenmiştir. Tablo 8'de görüldüğü üzere standardize edilmiş yol katsayılarının ölçeğe anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ÇOTÖ'nün, 5 boyutlu yapısının faktör yükleri ve çeşitli uyum indeksleri açısından doğrulandığı ve geçerlik kanıtlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmış ve ÇOTÖ'de yer alan maddeler Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının, dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık konuları hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan bir teknik olup, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yollardan biridir (Karasar, 2005: 166). Görüşmeler yarı yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacı tarafından seçilme nedeni, hem standartlığı hem esnekliği hem de nicel veri toplama aracındaki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmasından ötürüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 76).

Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak nicel veri toplama araçlarındaki soruları destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan açık uçlu görüşme sorularının, deneme amaçlı hazırlanan formu, alanyazının taranması, uzman görüşleri, öğretmen adayı görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş bazı sorular ise çıkarılmıştır.

Yedi öğretmen adayıyla yapılan, pilot uygulama sonrası, soruların bazı bölümlerinde ifadesel düzeltmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış forma son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının okudukları üniversite, bölüm, sınıf bilgilerini içeren kişisel ilgiler kısmı ile dijital okuryazarlık için 5, çokkültürlü okuryazarlık için 6 adet açık uçlu sorular kısmından oluşan, görüşme formunun ön uygulaması, her bir öğretmen adayı için yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna EK-2'de yer verilmiştir.

3.3.2.1..Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Geçerlik Çalışması

Nitel veri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için öncelikle 7 kişi ile pilot uygulama yapılmış ve pilot uygulama verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Pilot uygulama sonrası ortaya çıkan eksikler tespit edilip düzeltilmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerlilik "iç ve dış geçerlilik" olarak ayrılmaktadır. İç geçerlik, araştırmacının araştırma süreci boyunca tuturlı olması, tutarlılığını nasıl sağladığını açıklayabilmesi ve bulguların alanyazın için gerçekçi bulunabilmesi ile sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada uzman görüşlerine başvurularak, görüşme formunun kapsam geçerliği ile ilgili bilgi alınarak görüşme formunun geçerliği sağlanmaya

çalışılmıştır. Nitel bulguların her birinin diğer bulgularla karşılaştırılmış alanyazın ve kuramsal çerçeveyle uyumu da incelenerek iç geçerlik sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda dış geçerlik, çalışma bulgularıın benzer gruplara genellenebilmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada görüşmeye katılan öğretmen adaylarının özellikleri başka bir örnekleme karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı tanımlanarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.2.Nitel Boyutun Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada nitel boyutunun güvenirliği, görüşmeye katılan öğretmen adaylarının yanıtlarını inceleyen ikinci bir kodlayıcı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı arasında kuramsal bir ayrılık veya eksiklik oluşmaması için araştırmacı tarafından hazırlanan dijital etik ve çokkütlürlü okurayazarlık konularına ilişkin hazırlanan temel çerçeve çizelgesi ikinci kodlayıcıya verilmiştir. Bu çizelge Creswell'in (2019: 202) belirttiği Guest, Bunce ve Johnson'un (2012) tablosu dikkate alınarak yapılmış ve Ek 3'te sunulmuştur.

İkinci kodlayıcı ve araştırmacının "öğretmen adaylarının yanıtları üzerinden oluşturdukları kodlamalar" Maxqda programı üzerinden karşılaştırılmıştır. Maxqda programı güvenirlik için Kappa istatistiği dışında başka bir güvenirlik istatistiğini kullanmadığından ötürü nitel boyutun güvenirliği Kappa istatistik değeri olarak belirtilmiştir.

Kappa istatistiği, iki puanlayıcı arasındaki uyumun gücünü bulmak için geliştirilmiştir. Kappa katsayısı hesaplanırken "Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc)" formülü kullanılmaktadır (Cohen, 1960).

Kappa katsayısı hesaplanırken iki farklı olasılık hesaplanır. Bunlar Po - Pc'dir. Po, iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pc buuyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığıdır (Kılıç, 2015: 142).

Kappa değeri (-)1 ile (+)1 aralığında değer alabilmektedir. İki kodlaycının sonuçlarının benzerliği arttıkça kappa değeri (+)1'e yakınlaşmakta; iki kodlayıcının sonuçlarının farklılığı arttıkça kappa değeri (-)1'e yakınlaşmaktadır. Kappa değerinin sıfıra yakınlaşması ise iki kodlayıcı arasındaki uyumun sadece şansa bağlı olduğunu göstermektedir (Sim ve Wright, 2005).

Bu çalışmada kappa değerinin yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmıştır.Kappa değerinin yorumlanmasına ilişkin Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen değer aralıkları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.Kappa Değerinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

K	Uyumun Gücü
< 0.00	Zayıf
0.00-0.20	Önemsiz
0.21-0.40	Düşük
0.41-0.60	Orta
0.61-0.80	Önemli
0.81-1.00	Yüksek

Öğretmen adaylarının diital etiğe yönelik görüşlerine ilişkin kodlayıcılar arası uzlaşı sonuçları Tablo 11'de, çokkültürlü okuryazarlığa yönelik görüşlerine ilişkin kodlayıcılar arası uzlaşı sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşı Sonuçları

		Kodlayıcı 1		
		1	**0**	
Kodlayıcı 2	**1**	a = 188	b = 4	192
	0	c = 4	0	4
		192	4	196

Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.95

Tablo 11'e göre diijtal etiğe ilişkin nitel verilerde kodlayıcıların kappa değeri 0.95'tir. Bu değer, kodlayıcılar arasındaki yüksek uyumu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşı Sonuçları

		Kodlayıcı 1		
		1	**0**	
Kodlayıcı 2	**1**	a = 372	b = 25	397
	0	c = 24	0	24
		396	25	421

Kappa= (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.88

Tablo 12'ye göre çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin nitel verilerde kodlayıcıların kappa değeri 0.88'dir. Bu değer, kodlayıcılar arasındaki yüksek uyumu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait veri toplama safhaları ve çözümleme safhaları ayrı başlık altında ele alınmıştır.

3.4.1.Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel kısmına ait verilerin toplanmasında öncelikle Dicle Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan uygulama izinleri ile birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğretmen adaylarına internet yoluyla ulaşılmış ve 1562 öğretmen adayının verisi kullanılmıştır. Araştırma izinleri Ek- 5'de yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin ortaya konmasında yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Öğretmen adaylarının DETÖ'ye ve ÇOTÖ'ye verdikleri yanıtlar ait bulgularının ortaya konmasında aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının DETÖ'ye ve ÇOTÖ'ye verdiklerin yanıtların aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde "1.00-1.79: Hiç Katılmıyorum",

“1.80 -2.59 : Katılmıyorum”, “2.60 -3.39 = Kısmen Katılıyorum”, “3.40- 4.19: Katılıyorum ”, “4.20 -5.00 : Tamamen Katılıyorum” ölçütleri esas alınmıştır.

Bu durumda 4.20 ve üzeri puan alan öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının “çok iyi”, 3.40-4.19 puan anların tutumlarının “iyi”, 2.60-3.39 puan alanların tutumlarının “orta” 1.80-2.59 puan alanların tutumlarının “düşük (olumsuz)” ve 1.00-1.79 puan alanların tutumlarının ise “çok düşük (çok olumsuz)” olduğu düşünülmüştür.

Aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarıyla birlikte madde ve boyutların bağıl değişim ve katsayıları da hesaplanmıştır. Böylelikle dağılımın normal olup olmadığına yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve veri setinin normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Veri setinin normallik testlerine ilişkin tablolar Ek-4’ te sunulmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Kruskal- Wallis ve Mann- Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p<.05$ olarak alınmıştır. Kruskal Wallis varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunduğu takdirde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bonferroni düzeltmeli karşılaştırmalarda .05 değerinin yerine, .05’in, karşılaştırılacak ikili grupların sayısına bölünmesiyle ortaya çıkan değer, anlamlı farklılığın sonucu olarak kabul edilmiştir (Field, 2009,565).

Öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlığa yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Çalışma verilerinin normal dağılım göstermemesi Spearman Korelasyon Analizini kullanmayı gerekli kılmıştır.

3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmenin yapıldığı dönemin 2020 -2021 öğretim yılı güz dönemine denk gelişi ve bu süreçte Covid-19 pandemisinin devam ediyor oluşu nedeniyle görüşmeler yüz yüze değil dijital ortamda olmuştur.

Görüşmelerden elde edilen nitel bulguların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre veriler

yorumlanmaktadır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşleri doğrudan alıntılar sık sık yapılarak, okuyucuya sistematik bir şekilde sunulmaktadır (İlgar ve İlgar, 2014: 35). Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 223-224).

Nitel bulguların betimsel analizinde "dijital etik" için iki tema tema (dijital etik kurallar ve dijital sorumluluk) belirlenmiştir. Çokkültürlü okuryazarlık için dört tema (kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığı, dilsel farklılık ve çokkültürlü okuryazarlık dersine yönelik görüşler) belirlenmiş ve analiz çerçevesi oluşturulmuştur.

Nitel bulguların çözümleme sürecinde Maxqda 20 bilgisayar programı kullanılmıştır. Nitel veri analizi yapan bilgisayar programlarının, veri analizi için harcanan zamanı azaltması, veri analiz sürecinin daha açık ve sistematik hale getirmesi, veri analizinde sürecin daha iyi kontrol edilmesi, yapılan kodlamaların gözden geçirilmesi ve gerektiğinde düzeltmelerin yapılabilmesi, araştırmacıya esneklik sağlaması gibi artıları mevcuttur (İlgar ve İlgar, 2014: 44). Aynı zamanda, verilerin analizi yoluyla elde edilen kodlardan ve temalardan yola çıkarak sonuçları görsel hale getirme konusunda bilgisayar yazılımları araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 250-251). Bu kolaylıklar, araştırmanın nitel kısmında bilgisayar programı kullanılmasının tercih edilmesini sağlamıştır.

Nitel araştırma kısmında Maxqda 20 programını kullanmış olsa da, bilgisayara transkriplerin nasıl yükleneceğine, çıkan metinlerin nasıl kullanılacağına, temaların/kategorilerin /kodlamaların neler olacağına araştırmacının kendisi karar vermiştir. Bilgisayar yazılımları, araştırmacının işini mekanik anlamda kolaylaştıran bir araç olup, araştırmacı yerine düşünme ve yorum yapma yeteneğine sahip değildir. .

Maxqda-20 programında, nitel veriler, betimsel analiz sonucu belirlenen temalar çerçevesinde, kategoriler ve kodlara ayrılmıştır. Bulguların yazımında kullanılacak olan doğrudan alıntılar da bu süreçte belirlenmiştir.

Nitel bulgulara ait kodların gösteriminde "Kod-Alt Kodlar" modeli kullanılmıştır. Nitel bulguların güvenirliğinin analizinde "Kodlayıcılar arası uzlaşı" görüş birliği hesaplaması kullanılmıştır.

Nitel bulgulara ilişkin tablolarda öğretmen adayları K1, K2… şeklinde kodlanmıştır. Ancak çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin nitel bulgular açıklanırken, bu bulguların çokkültürlü okuryazarlığa ait olduğunu belirtmek için ÇOT- K1, ÇOT -K2…şeklinde gösterilmiştir. Dijital etiğe ilişkin nitel bulgular kısmında öğretmen adayları bulguların açıklandığı kısımlarda DE-K1, DE-K2 şeklinde gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle K1 isimli öğretmen adayı ile ÇOT- K1, DO- K1; aynı öğretmen adayını temsil etmekte olup tTemsil şekli bulgulara konu olan başlığa göre değiştirilmiştir.

4.BULGULAR

Araştırmada karma yöntem kullanıldığından ötürü, bulgular nitel ve nicel bulgular olarak her bir alt amaç ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Bu kısımda araştırmanın nicel boyutunun alt amaçları kapsamında elde edilen bulgular ortaya konup tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumlarına ilişkin bulgular ve her bir alt amaç ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada, öğretmen adaylarının dijital etiğe yönelik tutumlarına ait betimsel istatistikler Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 21.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	Ss
Dijital Etik Tutum (TekBoyutlu Yapı)	1562	4.4848	0.51505

Tablo 13'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının dijital etik tutum puan ortalamasının ($\bar{x}$=4.48) " tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla parametrik olmayan testlerden, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 22.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarındaki Farka Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Dijital Etik Tutum (Tek Boyutlu Yapı)	Kadın	871	821.55	715569.50	266047.5	-3.962	0.000
	Erkek	691	731.02	505133.50			

Tablo 14 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamasının 821.55, erkek öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamasının 731.02 olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre p=0.000< .05 olduğundan öğretmen adaylarının dijital etik tutum puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarına ilişkin puanlarının sıra ortalaması, erkek öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeninin kadın öğretmen adayları lehine, dijital etik tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

4.1.3.Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumu değişkenine ait sonuçlar Tablo 15'te, baba eğitim durumu değişkenine ait sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Okuryazar değil	444	775.01	5	9.937	.077
Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	812.45			
İlkokul	438	797.00			
Ortaokul	268	793.63			
Lise	145	758.62			
Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	626.25			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en yüksek olanların anne eğitim durumu "hiç okula gitmemiş ama okuryazar" (812.45) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en düşük olanların ise anne eğitim durumu "yüksek okul/üniversite / lisansüstü eğitim" mezunu (626.25) olduğu görülmektedir.

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, p=0.077 > .05 olduğundan öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre anne eğitim durumunun, öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 16'da öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi ile sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Okuryazar değil	144	791.90	5	7.176	.208
Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	823.21			
İlkokul	410	782.84			
Ortaokul	296	753.40			
Lise	384	818.88			
Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	735.81			

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en yüksek olanların, baba eğitim durumu "hiç okula gitmemiş ama okuryazar" (823.21) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en düşük olanların ise baba eğitim durumu "yüksek okul/üniversite/lisansüstü eğitim mezunu" (735.05) olduğu görülmektedir.

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, p=0.208 > .05 olduğundan öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre baba eğitim durumunun, öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının, aylık aile geliri değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 25.Öğretmen Adaylarının Dijital EtikTutumlarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Aylık Aile Geliri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	776.94	3	.953	.813
Asgari ücret- 3000 TL	244	766.35			
3001-3800 TL	459	797.62			
3800 TL ve üzeri	94	779.22			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en yüksek olanların, aylık aile geliri "3001-3800 TL" (797.62) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının dijital etik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması en düşük olanların ise aylık aile geliri "Asgari ücret- 3000 TL" (766.35) olduğu görülmektedir.

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, p=0.813 >0.05 olduğundan öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, aylık aile geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre aylık aile gelirinin, öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Dijital Etik Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının, interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18' de Kruskal Wallis varyans analizi sonucuna göre dijital etiğe ilişkin gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar arasında gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Mann Whintney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda karşılaştırılacak grupların sayısı 6 (1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4) olduğundan; p= .05 değeri 6'ya bölünmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının, interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre ikili karşılaştırmalar yapılırken anlamlılık 0. 0083 düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

İnternetin Günlük Kullanım Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
1-3 saat	620	825.90	3	19.949	.000	1*-3 (0.000) 1*-4 (0.002)
4-6 saat	656	782.17				
7-9 saat	209	692.19				
10 saat ve üzeri	77	660.66				

Tablo 18'de interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre Kruskal Wallis varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital etik tutum puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeletmeli Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, interneti günlük kullanım süresi "1-3 saat" olan öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlığa ilişkin tutum puanlarının sıra ortalaması (825.90); interneti günlük kullanım süresi "7-9

saat" öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamasından (692.19) anlamlı olarak daha yüksektir (*p*=0.000).

Aynı zamanda interneti günlük kullanım süresi "1-3 saat" olan öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlığa ilişkin tutum puanlarının sıra ortalaması (825.90); interneti günlük kullanım süresi "10 saat ve üzeri" olan öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamasından (660.66) anlamlı olarak daha yüksektir (*p*=0.002).

4.1.6. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ve çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19'da sunulmuştur

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	N	x̄	Ss
Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumu	Kültürel Farkındalık	1562	4.5760	0.60615
	Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	1562	4.8201	0.52145
	Dilsel Farklılıklara Saygı	1562	4.4936	0.82654
	Cinsiyet Farklılığına Saygı	1562	4.6673	0.66949
	Hoşgörü	1562	4.2257	0.98258
	Toplam	1562	4.5410	0.49334

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutum puan ortalamasının (x̄=4.54) "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde kültürel farkındalık (x̄=4.57), dilsel farklılıklara saygı (x̄=4.49), cinsiyet farklılığına saygı (x̄=4.66) ve hoşgörü (x̄=4.22) alt boyutlarına ait tutum puan ortalamalarının da "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik alt boyutuna ait tutum puan ortalaması (x̄=4.82) ise en yüksek düzeyde puan ortalaması olduğu görülmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları toplam ortalama puanlarının ve alt boyutlarının tutum puan ortalamalarının genel olarak "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarından ve çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla parametrik olmayan testlerden, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Farkına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumu	Kültürel Farkındalık	Kadın	871	806.89	702801.50	278815.500		
		Erkek	691	749.50	517901.50	278815.500	-2.658	.008
	Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	Kadın	871	805.74	701800.00	278815.500		
		Erkek	691	750.95	518903.00	278815.500	-3.637	.000
	Dilsel Farklılıklarda Saygı	Kadın	871	791.58	689465.00	278815.500		
		Erkek	691	768.80	531238.00	278815.500	-1.148	.251
	Cinsiyet Farklılığına Saygı	Kadın	871	829.12	722166.00	278815.500		
		Erkek	691	721.47	498537.00	278815.500	-5.735	.000
	Hoşgörü	Kadın	871	814.36	709305.00	278815.500		
		Erkek	691	740.08	511398.00	278815.500	-3.332	.001
	Toplam	Kadın	871	837.42	729395.50	278815.500		
		Erkek	691	711.01	491307.50		-5.523	.000

Tablo 20 incelendiğinde, çokkültürlü okuryazarlığın dört boyutunda *"kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığna saygı, hoşgörü"* ve çokkültürlü okuryazarlığın genel toplam puanında, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; p=0.000< .05, olduğundan cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının *"kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı ve hoşgörü"* boyutlarına ilişkin tutum puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarına bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının adı geçen dört boyutun tutumlarına ilişkin puanlarının sıra ortalaması, erkek öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Bu bulgulara göre cinsiyet değişkenin *"kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı ve hoşgörü"* boyutlarına ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

"Dilsel farklılıklara saygı" boyutu için Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; p=0.251> .05, olduğundan öğretmen adaylarının "dilsel farklılıklara saygı boyutu" tutum puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.8.Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ve çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarına ilişkin tutumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumu değişkenine ait sonuçlar Tablo 21'de, baba eğitim durumu değişkenine ait sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 21' de öğretmen adaylarını çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Kruskal Wallis varyans analizi sonucuna göre, çokkültürlü okuryazarlığın sadece "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutuna ilişkin gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar arasında gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Mann Whintney U testi ile

yapılan ikili karşılaştırmalarda karşılaştırılacak grupların sayısı 15 (1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6) olduğundan; *p*= .05 değeri 15'e bölünmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının, annelerinin eğitim durumuna göre ikili karşılaştırmalar yapılırken anlamlılık, 0.0033 düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
Kültürel Farkındalık	Okuryazar değil	444	782.57	5	7.665	.176	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	803.78				
	İlkokul	438	806.71				
	Ortaokul	268	738.76				
	Lise	145	789.34				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	693.81				
Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	Okuryazar değil	444	797.59	5	12.397	.030	2*-6(..003)
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	811.31				
	İlkokul	438	778.10				
	Ortaokul	268	757.89				
	Lise	145	788.66				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	683.22				
Dilsel Farklılıklara Saygı	Okuryazar değil	444	782.00	5	8.618	.125	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	772.18				
	İlkokul	438	759.58				
	Ortaokul	268	825.65				
	Lise	145	813.19				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	702.04				
Cinsiyet Farklılığına Saygı	Okuryazar değil	444	787.62	5	5.868	.319	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	771.09				
	İlkokul	438	806.44				
	Ortaokul	268	770.07				
	Lise	145	756.38				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	707.15				
Hoşgörü	Okuryazar değil	444	801.19	5	2.308	.805	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	793.80				
	İlkokul	438	770.14				
	Ortaokul	268	776.60				
	Lise	145	769.29				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	732.73				

Çokkültürlü Okuryazarlık Puan Ortalaması Toplamı	Okuryazar değil	444	794.88	5	3.734	.588	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	202	800.00				
	İlkokul	438	782.05				
	Ortaokul	268	776.24				
	Lise	145	764.25				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	65	689.14				

Tablo 21'de, anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutum puanlarındaki anlamlı farkın sadece "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutunda olduğu görülmektedir.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu "hiç okula gitmemiş ama okuryazar" olan öğretmen adaylarının "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutuna ilişkin tutum puanlarının sıra ortalaması (811.31), anne eğitim eğitim durumu "Yüksek okul/üniversite/lisansüstü" olan öğretmen adaylarının "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutuna ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamasından (683.22) anlamlı olarak daha yüksektir (p=0.003). Bu bulgulara göre, anne eğitim durumu değişkeninin,"kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik boyutunda" annesi "hiç okula gitmemiş ama okuryazar olan" öğretmen adayları lehine annesi "Yüksek okul/üniversite/lisansüstü" olanlara göre dijital okuryazarlık tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 22'de öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis varyans analizi ile sonuçları sunulmuştur. Kruskal Wallis varyans analizi sonucuna göre, çokkültürlü okuryazarlığın sadece "cinsiyet farklılığına saygı" boyutuna ilişkin gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar arasında gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Mann Whintney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda karşılaştırılacak grupların sayısı 15 (1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6) olduğundan; p= .05 değeri 15'e bölünmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının, babalarının eğitim durumuna göre ikili karşılaştırmalar

yapılırken anlamlılık, 0.0033 düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
Kültürel Farkındalık	Okuryazar değil	144	791.69	5	5.013	.414	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	879.02				
	İlkokul	410	768.62				
	Ortaokul	296	786.14				
	Lise	384	777.31				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	766.83				
Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	Okuryazar değil	144	782.86	5	3,454	.630	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	811.35				
	İlkokul	410	774.20				
	Ortaokul	296	803.24				
	Lise	384	768.38				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	777.66				
Dilsel Farklılıklara Saygı	Okuryazar değil	144	801.29	5	3.808	.577	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	811.96				
	İlkokul	410	751.40				
	Ortaokul	296	792.07				
	Lise	384	783.43				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	794.42				
Cinsiyet Farklılığına Saygı	Okuryazar değil	144	714.52	5	16.393	.006	4*-1 (.001) 4*-6 (.002)
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	802.82				
	İlkokul	410	797.77				
	Ortaokul	296	838.05				
	Lise	384	767.78				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	740.61				
Hoşgörü	Okuryazar değil	144	839.08	5	7.334	.197	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	826.58				
	İlkokul	410	761.38				
	Ortaokul	296	801.05				
	Lise	384	785.55				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	737.56				
	Tablo 19'un Devamı						

Çokkültürlü Okuryazarlık Puan Ortalaması Toplamı	Okuryazar değil	144	804.47	5	5.762	.330	-
	Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	79	839.97				
	İlkokul	410	758.79				
	Ortaokul	296	816.55				
	Lise	384	778.11				
	Yüksek okul/üniversite/lisansüstü	249	750.62				

Tablo 22'de baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutum puanlarındaki anlamlı farkın sadece "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda olduğu görülmektedir.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, baba eğitim durumu "ortaokul mezunu" olan öğretmen adaylarının, "cinsiyet farklılığına saygı" boyutuna ilişkin tutum puanlarının sıra ortalaması (838.05), baba eğitim eğitim durumu "okuryazar olmayan" öğretmen adaylarının cinsiyet farklılığına ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamasından (714.52) anlamlı olarak daha yüksektir (p=.001).

Ayrıca baba eğitim durumu "ortaokul mezunu" olan öğretmen adaylarının "cinsiyet farklılığına saygı" boyutuna ilişkin tutum puanlarının sıra ortalaması (838.05), baba eğitim durumu "yüksek okul/üniversite/lisansüstü eğitim mezunu" olan öğretmen adaylarının "cinsiyet farklılığına saygı" boyutuna ilişkin tutum puanlarının sıra ortalamasından (740.61) anlamlı olarak daha yüksektir (p=.002). Bu bulgulara göre, baba eğitim durumu değişkeninin, "cinsiyet farklılığına saygı" boyutu için babası "ortaokul mezunu" olan öğretmen adayları lehine, babası "yüksek okul/üniversite/lisansüstü eğitim mezunu" olanlara göre dijital etik tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

4.1.9.Öğretmen Adaylarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarından ve çokkültürlü okuryazarlığın alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının aylık aile geliri değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının Aylık Aile Geliri Değişkenine Göre Değişimini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Kültürel Farkındalık	Aylık Aile Geliri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	772.58	3	5.180	.159	-
	Asgari ücret- 3000 TL	244	750.24				
	3001-3800 TL	459	797.93				
	3800 TL ve üzeri	94	854.99				
Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	790.17	3	8.306	.052	-
	Asgari ücret- 3000 TL	244	733.26				
	3001-3800 TL	459	786.35				
	3800 TL ve üzeri	94	812.51				
Dilsel Farklılıklar	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	780.96	3	2.665	.446	
	Asgari ücret- 3000 TL	244	757.73				-
	3001-3800 TL	459	784.22				
	3800 TL ve üzeri	94	834.35				
Cinsiyet Farklılığı	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	787.73	3	2.647	.449	
	Asgari ücret- 3000 TL	244	759.71				-
	3001-3800 TL	459	791.38				
	3800 TL ve üzeri	94	739.10				
Hoşgörü	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	788.58	3	5.968	.113	-
	Asgari ücret- 3000 TL	244	739.31				
	3001-3800 TL	459	775.09				
	3800 TL ve üzeri	94	864.72				
Çokkültürlü Okuryazarlık Puan Ortalaması Toplamı	2021 yılı için belirlenen asgari ücretin altı	765	783.90	3	3.789	.285	-
	Asgari ücret- 3000 TL	244	747.54				
	3001-3800 TL	459	780.93				
	3800 TL ve üzeri	94	852.88				

Tablo 23 Kruskal Wallis varyans analizi sonucuna göre incelendiğinde, çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarında aylık aile geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.1.10. Öğretmen Adaylarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarından ve çokkültür okuryazarlığın alt boytularından elde edilen puan ortalamalarınn, interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık ve Çokkültürlü Okuryazarlığın Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlarının İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Çokkültürlü Okuryazarlık Alt Boyutları	**İnternetin Günlük Kullanım Süresi Değişimi**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	**X²**	**P**
Külltürel Fakındalık	1-3 saat	620	803.46	3	6.503	.090
	4-6 saat	656	781.56			
	7-9 saat	209	750.53			
	10 saat ve üzeri	77	688.27			
Kültürel Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik	1-3 saat	620	773.66	3	1.178	.758
	4-6 saat	656	790.86			
	7-9 saat	209	778.54			
	10 saat ve üzeri	77	772.94			
Dilsel Farklılıklar	1-3 saat	620	762.62	3	2.665	.426
	4-6 saat	656	790.99			
	7-9 saat	209	807.58			
	10 saat ve üzeri	77	781.90			
Cinsiyet Farklılığı	1-3 saat	620	761.55	3	2.785	.253
	4-6 saat	656	802.81			
	7-9 saat	209	776.16			
	10 saat ve üzeri	77	775.09			
Hoşgörü	1-3 saat	620	778.41	3	4.079	.056
	4-6 saat	656	804.70			
	7-9 saat	209	708.65			
	10 saat ve üzeri	77	806.49			
Çokkültürlü Okuryazarlık Puan	1-3 saat	620	769.18	3	7.919	177
	4-6 saat	656	807.80			

Ortalaması Toplamı	7-9 saat	209	735.26
	10 saat ve üzeri	77	782.12

Tablo 24'te interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutlarının "p" değerleri p >0.05 olduğundan öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları, interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgulara göre, interneti günlük kullanım süresinin öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın örnekleminde yer alan üniversitelerde öğrenim gören 27 öğretmen adayından, dijital ortamda yürütülmüş görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular gerekli görüldüğü yerlerde öğretmen adaylarının ifadelerinden oluşan, doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bulgular açıklanırken ilk önce alt başlıklarla ayrıntılı gösterim, sonrasında, genel anlamsal analiz şeklinde tablolarla gösterime yer verilmiştir.

4.2.1.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarından toplanan verilerden, elde edilen bulgular ve bulguların temalara, kategorilere ve kodlara ayrılma biçimi Tablo 25'da yer almaktadır:

Tablo 25.Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Değerleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcı
Dijital Sorumluluğa İlişkin Görüşler	Kendine yönelik görüş	* sorumlu davranma, eksik düzey hak arama/şikâyet etme	4	K1, K22, K23, K25
		* sorumlu davranma, yeterli düzey hak arama/şikâyet etme	23	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21,K24, K26, K27
	Topluma yönelik görüş	*Toplumu dijital sorumluluk bakımından eksik görme	15	K1, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12,K14, K15, K16, K17, K22, K25, K26
		*Toplumu dijital sorumluluk bakımından yeterli görme	4	K13, K23, K24, K27
Dijital Etik Kurallara İlişkin Görüşler	Kendine yönelik görüş	*Dijital etik kurallara uyma	27	Tüm öğretmen adayları
	Topluma yönelik görüş	*Toplumu, dijital etik kurallara uyulması bakımından yeterli görme	3	K4, K13, K15
		*Toplumu, dijital etik kurallara uyulması bakımından eksik görme	22	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12,K14, K16,K17, K18, K19, K21, K22, K24,K25, K26, K27

Tablo 25' de görüldüğü gibi dijital etiğe ilişkin "*dijital sorumluluğa ilişkin görüşler" ve "dijital etik kurallara ilişkin görüşler"* olmak üzere iki tema bulunmaktadır.

Bu iki temadan *"dijital sorumluluk, dijital etik kurallar"* temalarına ait "kendine yönelik görüş" ve "topluma yönelik görüş" adlarında iki kategori oluştuğu görülmektedir.

Tablo 25' de öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin görüşlerini ifade ederken genel olarak kendilerine ve toplamdaki diğer insanlara dair yanıtlar verdikleri, karşılaştırma yaptıkları, "kendine yönelik görüş" ve "topluma yönelik görüş" kategorilerinin oluştuğu görülmektedir. Bu iki temaya bağlı olarak 7 kod ortaya çıkmıştır. Temalar ve araştırma neticesinde elde edilen kod yapısı aşağıda gösterilmiştir.

4.2.1.1.Öğretmen Adaylarının Dijital Sorumluluk Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının "dijital sorumluluk" temasına ilişkin görüşleri Şekil 4'te ve Şekil 5'te verilmiştir. Dijital sorumluluk temasına ilişkin kendine yönelik görüş kategorisinde "sorumlu davranma, eksik düzey hak arama/şikâyet etme" ve " sorumlu davranma, yeterli düzey hak arama/şikâyet etme" olmak üzere iki kod belirlenmiştir.

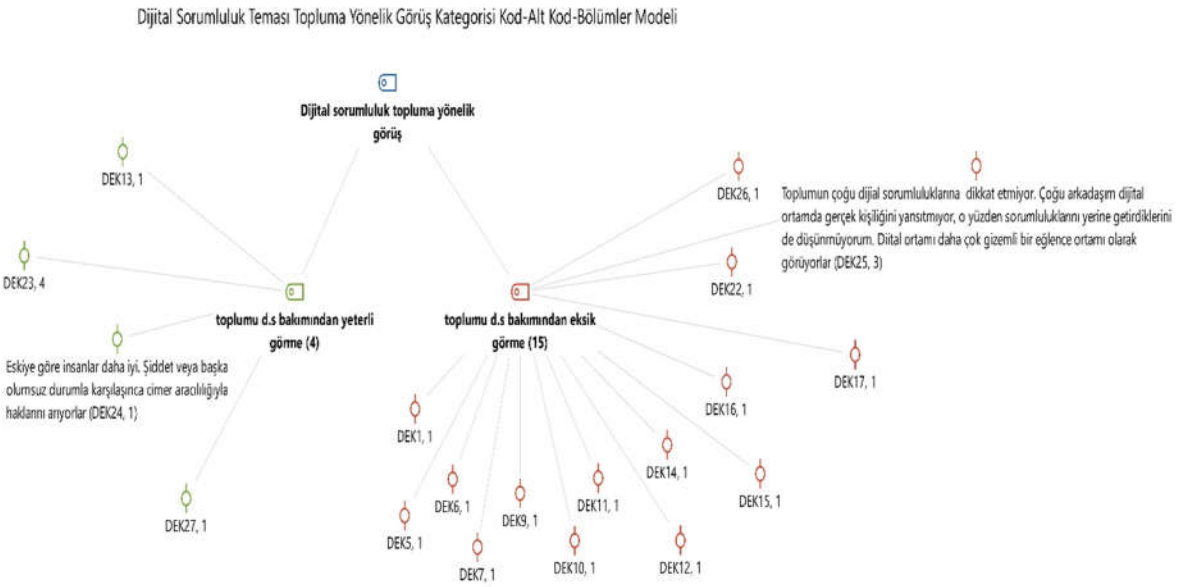
Topluma yönelik görüş kategorisinde ise "toplumu dijital sorumluluk bakımından eksik görme" ve " toplumu dijital sorumluluk bakımından yeterli görme" olmak üzere iki kod belirlenmiştir. Dijital sorumluluk temasının toplamda kod sayısı 4 kod olduğundan, şekilsel gösterimindeki okunurluğu düşürmemek için kategorisel olarak, ikişer adet kod-alt kod -bölümler modeli şeklinde gösterim tercih edilmiştir. Dijital sorumluluk teması, kendine yönelik görüş kategorisine ait kod-alt kodlar- bölümler modeli Şekil 4'te; topluma yönelik görüş kategorisine ait kod-alt kodlar- bölümler modeli ise Şekil 5'te sunulmuştur:



Şekil 4. Dijital sorumluluk teması, kendine yönelik görüş kategorisi ve kodları

NOT: Maxqda 20 programı, kod alt kod bölümler modelinde, kodların maksimum görüntüleme sayısı 20'dir. Bu nedenden dolayı, "sorumluluk sahibi olma/yeterli düzey hak arama/şikâyet etme" kodu için frekans 23 olmasına rağmen, sistem sadece 20 öğretmen adayını göstermiştir. Sistem üzerinde kayıtlı belgeler ve işaretlenmiş kodlar kontrol edilerek, Şekil 4'te görüntülenmeyen öğretmen adayları da Tablo 25'deki ilgili kod satırında belirtilmiştir. Dijital sorumluluklara sahip olup haklarını da aradığını belirten öğretmen adaylarından Şekil 4'te ismi yansımayan lar " K10, K24, K27" dir.

Dijital sorumluluk temasının ikinci kategorisini alt kodlarıyla incelemek araştırmanın devamı için gereklidir. Topluma yönelik görüş kategorisine ait kodlar Şekil 5'te verilmiştir:



Şekil 5. Dijital sorumluluk teması, topluma yönelik görüş kategorisi ve kodları

Not: Şekil 5'te görüldüğü üzere Dijital sorumluluk teması, topluma yönelik görüş kategorisi hakkında 8 öğretmen adayı "K2, K3, K4,K8,K18, K19, K20, K21" görüş belirtmemiştir.

***Sorumlu davranma, eksik düzey hak arama/ şikâyet etme kodu*:** Bu kodun oluşmasında, öğretmen adaylarının, dijital ortamda suç teşkil edecek durumlardan kaçındıkları, dijital ortamın kurallarına uydukları, ancak olumsuz bir durumla karşılaştıklarında hak arama mücadelesine girmedikleri, ilgili mercilere şikâyette bulunmadıklarına dair ifadeleri etkili olmuştur. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

> *Dijital olanakları yararlı buluyorum. Kendim bu olanakları kullanıyorken, dijital kurallara uymaya çalışırım. Ancak şuana kadar dijital ortamda suç teşkil eden bir şeyi şikâyet etmedim. Şikâyet etme ve hakkını arama konularında kendimi eksik buluyorum. Dijital ortamda kız kardeşimin de başına bir şey gelmişti o da şikâyet etmedi ve hakkını aramadı. (DO-K1)*

Dijital sorumluluk konusunda kendimi tam olarak yeterli görmüyorum. Kimseyi rahatsız etmem, herkesin kişisel bilgilerine saygı duyarım, ifşa etmem kimseyi ama suç olarak gördüğüm şeyleri de şikâyet etmem… Başıma olumsuz bir durum geleceğinden korkuyorum diye. (DO-K25)

Dijital sorumluluklarımın bilincindeyim. Uygunsuz paylaşımım yok… Ama görüşmek istemediğim kişilerce sosyal medyada rahatsız edildiğim çok oluyor. İnternette birbiriyle temaslı değiller diye insanlar daha rahatlar. Suç olacak şeyler paylaşabiliyorlar. Bence ben ve çoğu insan bu konuda şikâyet etme bilincinde değiliz. (DO-K22)

Ben sorumluluk sahibiyim ama şikâyet etme kısmını pek kullanmıyorum. Sonucu beni etkiler sonra sıkıntı olur. (DO-K23)

***Kurallara sorumlu davranma, yeterli düzey hak arama/ şikâyet etme kodu*:** Bu kodun oluşmasında, öğretmen adaylarının, dijital ortamda suç teşkil edecek durumlardan kaçındıkları, dijital ortamın kurallarına uydukları, aynı zamanda olumsuz bir durumla karşılaştıklarında hak arama mücadelesine girdikleri, ilgili mercilere kendileri veya başkalarını koruma amaçlı şikâyette bulunabildiklerine dair ifadeleri etkili olmuştur. Bu kod, öğretmenlerin bu konuda gerekli bilince ve davranışa yeterli düzeyde sahip oldukları anlamını taşımaktadır. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Dijital sorumluluklarım konusunda hassasım. 2-3 yıl önce babamın başına bir şey gelmişti. Alışverişi yaptık internet üzerinden, farklı bir kesim ücreti faturaya yansımıştı. Bundan sonra daha dikkatli olmaya başladım. İşimizi garantiye almak için şikâyet ettik. Paramızı geri verdiler. (DO-K19)

Dijital sorumluluk sahibiyim. İnternette illegal sayılacak şeylere bakmıyorum. İnternet ortamında olumsuz bir durum yaşamadım. Ama yaşarsam haklarımın neler olduğunu, nasıl hakkımı arayabileceğimi biliyorum çünkü internet ortamında dürüst insan olduğu gibi dolandırıcılar da var. (DO-K16)

Dijital sorumluluklarımı, haklarımı biliyorum. İnternete özel bilgilerimi paylaşmam, dolandırılmaya zemin hazırlamam, sosyal medyada aşırıya kaçılmış bir durum var olursa şiddet, alay gibi engelliyorum. (DO-K20)

Dijital ortamında sorumluluklarıma dikkat ediyorum. Instagramda şikâyet et butonları var beğenmediğim paylaşımları şikâyet ediyorum. (DO-K26)

Dijital sorumluluklarıma dikkat ediyorum... Geçmişte İnstegram'dan bir ürün almıştım. Sonra ürün istediğim gibi gelmemişti ve faturasını da kaybetmiştim. Ürün değişikliğini kabul etmediklerinde, aldığım ürünü satan instagram satıcısının paylaşımlarının altına, diğer insanları uyaracak yorumlar yazdım. Sonra telefonuma mesajlar göndererek beni tehdit ettiler, beni yalanlamaya çalıştılar. Faturamın elimde olmadığından güç alarak, beni mahkemeye vereceklerini söylediler, hem suçlu hem güçlü gibi davrandılar. Çok korkmuştum bu sefer haklıyken özür dilemek zorunda kaldım. Bu olay bana ders oldu. Artık haklarımı nasıl koruyabileceğimi, internette yanlış bir durumla karşılaştığımda şikâyet edebilmek için nelerin gerektiğini biliyorum. (DO-K10)

***Toplumu dijital sorumluluk bakımından eksik görme*:** Bu kod oluşturulurken, öğretmen adaylarının dijital sorumluluklar temasına ilişkin, topluma dair gözlemlerindeki eleştirel ifadeler etkili olmuştur. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Toplumu, yüksek oranda, dijital sorumluluk konusunda yetersiz buluyorum. Dijital ortamın verdiği özgüven, klavyede rahatça yazışma, yüz yüze söyleyemediğini rahatça ifade etme fırsatından dolayı ve dijital suçlar, cezai yaptırımlarından haberdar olmamalarından ötürü insanların böyle sorumsuz davranışlar içinde olduğunu düşünüyorum. (DO-K1)

Toplumda çoğu insan dijital sorumluluklara duyarlıyım der ama olumsuz durumlara tepki göstermez, sorumluluk almaz. Bu konuda insanlar bilinçsiz değil, toplum neyin iyi neyin yanlış olduğunu biliyor ama ses seda çıkaran yok. İnternet ortamında gördüğü bazı videoların yanlış olduğunu bilse de tepki göstermeyen şikâyet etmeyen çok. (DO-K15)

Dijital sorumluluklara dikkat etmeyen çok insan var. Teknoloji çağındayız ama maalesef bu konuda deneyimsizler. Her önüne gelenle konuşuyorlar, alışveriş yapıyorlar, İnstegram üzerinden tanışıp konuşmaya başlıyorlar, kötü sonuçlara nasıl tepki verileceğini bilmiyorlar. DO-K17)

Toplumda, çoğu dijital sorumluluklara dikkat etmiyor. Çoğu arkadaşım dijital ortamda gerçek kişiliğini yansıtmıyor, o yüzden sorumluluklarını yerine getirdiklerini de düşünmüyorum. Dijital ortamı daha çok gizemli bir eğlence ortamı olarak görüyorlar. (DO-K25)

Kimi keyfi şekilde, eğlence olsun diye olur olmaz her şeyi paylaşıyor, içeriğine dikkat etmiyor takipçisi artsın diye. Bu konuda büyük çoğunluk sorumluluklarına dikkat etmiyor (DO-K11)

..ama herkes dikkat etmiyor. Toplumda feyk hesaplar var. Hangi hesap kime ait bilinmiyor, o yüzden bazıları istediklerini yazıyor. Oysaki insanlar internette yanlış olan şeyleri şikâyet edebilirler, ama bu sorumluluğun farkında olan az (DO-K10)

...dikkat de ediyorum. Ama bizim toplumda bana dokunmayan yılan bin yaşasın gibi düşünenler var. İnternet ortamında uygunsuz ve tepki verilmesi gereken şeyleri şikâyet etmiyorlar. Ben suç olan bir şey paylaşıldığını görsem şikâyet ederim. (DO-K12)

***Toplumu dijital sorumluluk bakımından yeterli görme*:** Bu kod oluşturulurken, öğretmen adaylarının, dijital sorumluluklar temasına ilişkin, topluma dair gözlemlerindeki olumlu ifadeler etkili olmuştur. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Gittikçe insanların dijital sorumluluk bilinci artıyor. Eskiye göre insanlar daha iyi. Şiddet veya başka olumsuz durumla karşılaşınca cimer aracılığıyla haklarını arıyorlar, sorumlu davranıyorlar. İnternette yanlış davrananların çoğunu yapan ergen ve gençler. Yetişkinler öyle değil. (DO-K24)

İnternette çok fazla olumsuz durumla karşılaşabiliyoruz. Bir fotoyla dolandırıcılık bile yapılıyor… Genelin sorumluluklarına uyduğunu düşünüyorum. Bir yorum olsa mesela İnstegramda ahlaksızca yapılmış, tepki yorumları yağabiliyor. (DO-K23)

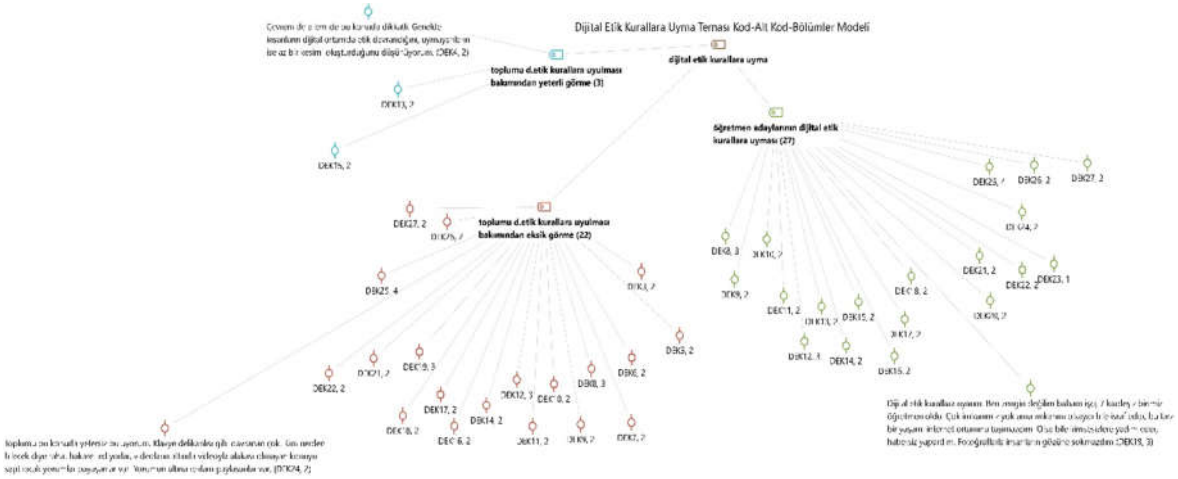
Çoğunluğun dijital sorumluluk sahibi olduğuna inanıyorum. Bu konuda eksikliği olan insan azdır. Ergen ve gençlerdense yetişkinler daha dikkatliler. (DO-K13)

Toplumda çoğu insanın bu konuda dikkat ettiğine inanıyorum. Eğitim seviyesi yüksek olanların daha dikkat ettiğine inanıyorum. Eğitim seviyesi düşük olanların bu konuda daha az bilinçli olduğunu düşünüyorum. (DO-27)

4.2.1.2.Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Kurallar Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının "dijital etik kurallar" temasına ilişkin görüşleri Şekil 6'da verilmiştir. Dijital etik kurallar temasına ilişkin, kendine yönelik görüş kategorisinde "dijital etik kurallara uyma" ismiyle tek kod belirlenmiştir.

Topluma yönelik görüş kategorisinde ise "toplumu dijital etik bakımından eksik görme" ve "toplumu dijital etik bakımından yeterli görme" olmak üzere iki kod belirlenmiştir. Dijital etik kuralar temasına ait toplamda 3 kod belirlenmiştir. Dijital etik kurallar teması ve kodlarına ilişkin öğretmen adayı görüşleri, "kod- alt kod-bölümler modeli" şeklinde Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Dijital etik kurallar teması ve kodları

NOT: Maxqda 20 programında, kod alt kodlar modelinde maksimum görüntüleme sayısı 20 olduğundan ötürü "toplumu dijital etik kurallara uyulması bakımından eksik görme" kodu için frekans 22 olmasına rağmen, Şekil 6'da iki öğretmen adayı görülmemektedir. Sistem üzerinde kayıtlı belgeler ve işaretlenmiş kodlar kontrol edilerek Şekil 6'da görüntülenmeyen öğretmen adayları belirlenmiş ve Tablo 25'deki ilgili kod satırında belirtilmiştir. Dijital etik kurallara uyulması bakımından toplumu eleştiren, eksik bulan ancak Şekil 6'da ismi yansımayanlar " K19, K27" dir. Dijital sorumluluk teması, topluma yönelik görüş kategorisi hakkında iki öğretmen adayı"K20, K23" görüş belirtmemiştir.

Şekil 6'da görüldüğü üzere dijital etik kurallar teması, kendine yönelik görüş kategorisinde öğretmen adaylarının tümü, dijital ortamda etik kurallarına uyduklarını ifade etmişlerdir. Dijital etik kurallar temasında, öğretmen adayları arasındaki görüş ayrılığı, topluma yönelik görüş kategorisinde oluşmaktadır. Kimi öğretmen adayları hem etik kurallara uyduklarını hem de toplumu da bu konuda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Kimi öğretmen adayları da dijital etik kurallarına uyduklarını ancak, çevrelerinde ve toplumda bu konuda eksiklikler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayı da (K20,K23) dijital etik temasına ilişkin topluma yönelik bir ifade sunmamıştır. Dijital etik kurallar temasına ait üç kod, bütüncül bakış açısıyla alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur:

Dijital etik kurallara uyma, toplumu dijital etik kurallara uyulması bakımından eksik görme kodları: Bu kodlar ile öğretmen adaylarının dijital etik kurallara uydukları ancak, dijital etik temasına ilişkin çevrelerine ve topluma yönelik eleştirel ifadeler belirttikleri,

eksiklikler buldukları görülmektedir. Bu kodlara yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Dijital etik kurallar uyarım. Ama uymayanlar da çok. Ben zengin değilim babam işçi, 7 kardeşiz birimiz öğretmen oldu. Çok imkânımız yok, ama imkânım olsaydı bile israf edip bu tarz bir yaşamı internet ortamına taşımazdım. Olsa bile kimsesizlere yardım eder, habersiz yapardım. Fotoğraflarla insanların gözüne sokmazdım. (DO-K19)

Dijital etik kurallara dikkat ediyorum. Toplumu, dijital ortamda kaos ve vahşet yaratan bireyler olarak görüyorum. En çok kişisel hayatını göz önüne aşırı bir şekilde sunan yediği yemekten, içtiği suya kadar paylaşılmasını etik kurallara uygun bulmuyorum. Öyle bireylerin, kendi şahsi hayatlarına saygılarının olmadığına inanıyorum. Yanlış veya doğru paylaşımların altına hakarete varan yorumlardan da rahatsız oluyorum. (DO-K25)

Etik kurallara uyuyorum. Ama toplumda büyük kısmı özellikle ergen yaştakiler yanlış davranıyor. Özel hayatın her anını sosyal medyada paylaşmak etik değil. Özel paylaşımlar, o paylaşımlara dair eksiği olan insanları etkileyip üzebiliyor. (DO-K12)

Dijital etik kuralların farkındayım ve uyarım. Toplum etik kurallara uymuyor. Bazıları paralarını nasıl çarçur ettiklerini göstermek için sosyal medyayı kullanıyor… Geçen zaman diliminde İnstegram üzerinden biri istek attı. Tanışmak istedi. Ben reddedince hakaret etmeye başladı, engelledim. Birçok arkadaşımın da başına gelen şeyler var. Özellikle sosyal medya paylaşımlarında etik kuralara aykırı tartışılacak çok şey var. (DO-K17)

Dijital ortamda etik kurallara uyarım, ama gerekli yaptırımlar yok, kişiler sosyal medyada rahatça davranıyorlar, genelde insanların dikkat ettiğine inanmıyorum. (DO-K6)

Dijital etik kurallara dikkat ediyorum. Genelde insanları yetersiz buluyorum. Biri video atıyor. Gerçek hayatta yüzüne söyleyemediğini o video altında yorum olarak yazıyor. Ben daha çok sosyal medya kullanıyorum ve vido altında farklı hoş olmayan yorumlar görüyorum. (DO-K18)

Bu konuda bilinçsiz insan çok. Biz yurtta kalıyoruz. Yurtta kalanlar iftardan sonra yemek sırasında fotoğraf çekiyorlar. İftar fotoğrafında, başı kapalı olan, o an açık olabiliyor, o arkadaşının da fotoğrafta olması ve paylaşmasından rahatsızlık duyabileceği fotoğrafı çekenin aklına gelmiyor… Genelde sahte hesaplar ile fotoğraf paylaşımı konusunda daha yoğun hatalar yapılıyor. (DO-K22)

Etik kurallara uyarım. Toplumu bu konuda yetersiz buluyorum. Klavye delikanlısı gibi davranan çok. Kim nerden bilecek diye rahat hakaret ediyorlar, videoların altında videoyla alakası olmayan konuyu saptıracak yorumlar paylaşanlar var… Yorumun altına reklam paylaşanlar da var. (DO-K24)

Dijital etik kurallara dikkat ediyorum. Dikkat etmeyenler de çok, Google da birçok yazı var bu yazı kimler yazmış belli değil, internette içerik hazırlayanların da çok dikkat ettiğine inanmıyorum. Sosyal medya çok rahat bir yer olduğu için birbirilerine hakaret edebiliyorlar bunun suç olduğunu bile düşünmüyorlar. Ben kimsenin etlisine sütlüsüne karışmadığım için rahatım. (DO-K26)

Etik kurallara uyuyorum. Caydırıcı cezanın olmadığı bir yer dijital ortam, kafasına göre başkasını rahatsız edenler var. Bizi bulamazlar, kim olduğumuzu deşifre edemezler diye düşünüyorlar. Normal hayatta kullanamadıkları kelimeleri, internette söylüyorlar. Etik kurallara daha çok ergenler uymuyor, eğlence amaçlı davranıp milleti rahatsız ediyorlar. (DO-K8)

Dijital etik kurallara ben uyuyorum. Bir paylaşım yaparken ahlaki değerlere uygun şekilde paylaşıyorum. Dijital etik konusunda eğitim seviyesi yüksek olan kişilerden de etik davranamayanlar olabiliyor. Özellikle gezme ve yemek konulardaki paylaşımları başkalarını özendirme amaçlı buluyorum. (DO-K9)

Dijital etik kurallara uyma, toplumu dijital etik kurallara uyulması bakımından yeterli görme kodları: Bu kodlar ile öğretmen adaylarının dijital etik kurallara uydukları ve dijital etik kurallar temasına ilişkin çevrelerine ve topluma yönelik olumlu ifadeler belirttikleri görülmektedir. Bu kodlara yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Çevrem de ailem de bu konuda dikkatli. Genelde insanların dijital ortamda etik davrandığını, uymayanların ise az bir kesimi oluşturduğunu düşünüyorum. (DO-K4)

Eskiden çevremde paylaşılmış bir dijital içeriği bende beğenip durum resmim yapıyordum. Oysaki o içeriğin kime ait olduğunu, belki bir şaire ait olup olmadığını bilmeden durum resmi yapmam yanlıştı. Artık daha bilinçliyim ve dijital etik kurallara uyuyorum, uymayanları yanlış buluyorum. Kimi korkudan kimi de bilinçli şekilde etik kurallara uyuyor. (DO-K15)

... Yine söyleyecem insanlar etik kurallara uyuyor, kuralların neler olduğunu biliyor ama gençler olsun ergenler ve çocuklar olsun onlarda bu konu ve bilinç tam oturmadığı için etik kuralların dışına çıkabiliyorlar. (DO-K13)

4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun (23/27) "dijital sorumluluk" teması için kendilerinin bu konuda yeterli olduğu ve dijital ortamda olan olumsuz bir durumda hak arama/şikayet etme davranışı gösterdikleri yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının "dijital etik kurallar" teması için hepsinin (27/27) dijital ortamdaki kurallara uydukları ve etik davrandıkları yönünde görüş belirtikleri, ancak öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (15/27) "dijital sorumluluk" teması için çoğunluğunun (22/27) ise "dijital etik kurallar" teması için toplumda eksiklikler olduğu yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarından toplanan verilerden, elde edilen bulgular ve bulguların temalara, kategorilere ve kodlara ayrılma biçimi Tablo 26'da yer almaktadır:

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Değerleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcı
Kültürel farkındalığa ilişkin görüşler	Kendine yönelik görüş	* Eksik düzey farkındalığa ve yeterli meraka sahip olma	5	K10,K17,K22,K25,K26
		*Yeterli düzey farkındalığa ve yeterli meraka sahip olma	22	K1,K2,K3,K4,K5,K6, K7,K8,K9,K11, K12,K13,K14,K15,K16,K18, K19, K20,K21,K23,K,24,K27
Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitliğe ilişkin görüşler	Kendine yönelik görüş	*Koşulsuz hoşgörü ve saygı gösterme	19	K1,K2,K3,K4,K6,K8, K9 ,K11, K14, K15,K16,K17,K18,K20,K21,K22, K24,K25,K26,K27
		*Koşullu hoşgörü ve saygı gösterme	8	K5,K7,K10,K12,K13,K19,K22,K23
	Topluma yönelik görüş	*Toplumda gözlenen hoşgörüsüzlük konuları	19	K2,K4,K7,K8,K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16 ,K19 ,K20 ,K21 K23,K25,K26,K27
Dilsel farklılıklara ilişkin görüşler	Kendine yönelik görüş	*Saygı duyma	27	Tüm Öğretmen Adayları
		*Dilsel farklılıklarda rahatsız olunan durumlar	10	K8,K10,K14,K16, K18, K21, K22, K23,K24,K25
Cinsiyet ayrımcılığına ilişkin görüşler	Kendine yönelik görüş	*Hiçbir konuda cinsiyet ayrımı yapmama	21	K1,K2,K3,K4,K5,K8,K9,K11,K12,K 1,K14,K15,K16, K18, K19, K20, K21 , K22,K23,K26, K27
		*Bazı konularda cinsiyet ayrımı yapma	6	K6,K7,K10,K17,K24,K25
	Topluma yönelik görüş	*Erkeği dezavantajlı konumda görme	1	K25
		*Kadını dezavantajlı konumda görme	21	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10, K12,K13,K15,K16,K18, K19,K20,K22, K23,K24, K26
		*İki tarafı da dezavantajlı görme	2	K21,K27
		*Toplumda cinsiyet ayrımının olmadığını düşünme	1	K11

Tablo 26'da görüldüğü gibi çokkültürlü okuryazarlığa yönelik "*kültürel farkındalığa ilişkin görüşler", "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitliğe ilişkin görüşler", "dilsel farklılıklara ilişkin görüşler" ve "cinsiyet ayrımcılığına ilişkin görüşler*olmak üzere dört tema bulunmaktadır.

Bu dört temadan *" kültürel farkındalık ve dilsel farklılıklar"* temalarına ait "kendine yönelik görüş" adında tek kategori oluştuğu, "*kültürel farklılıklarda saygı ve*

eşitlik ve cinsiyet ayrımcılığı" temalarına ait "kendine yönelik" ve "topluma yönelik görüş" adlarında iki kategori oluştuğu görülmektedir.

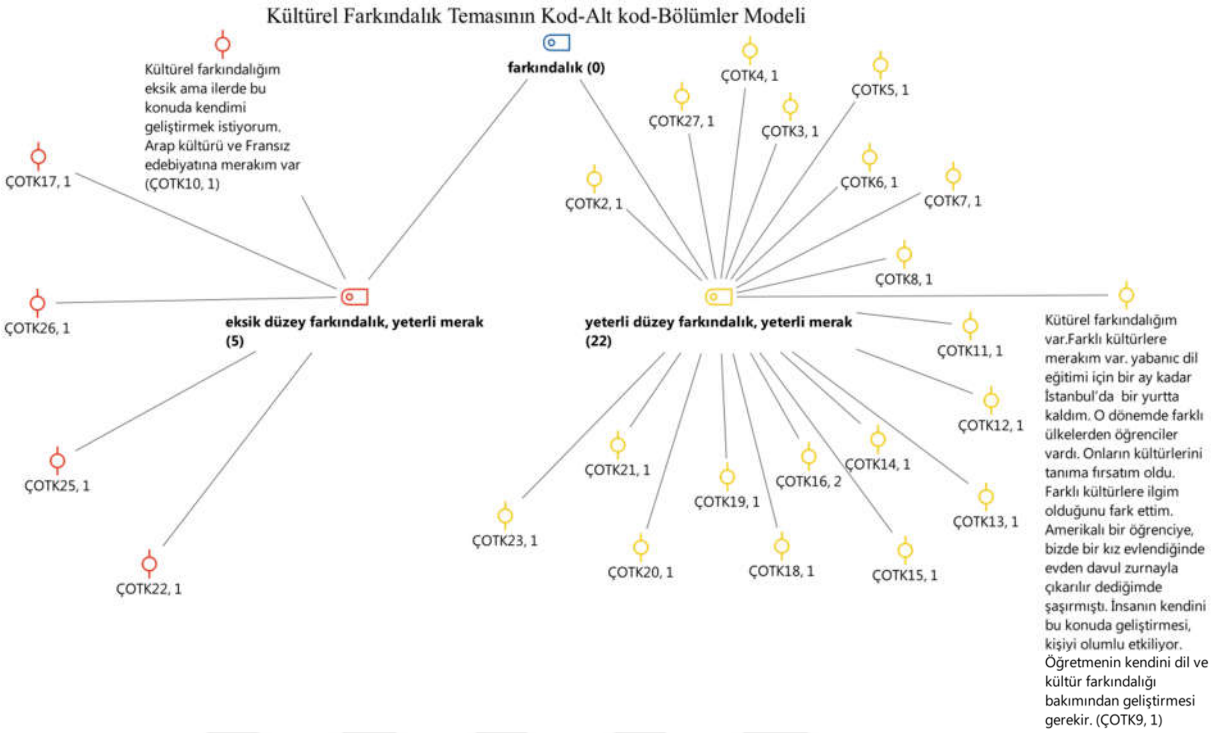
Tablo 26'da öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ifade ederken genel olarak kendilerine ve toplamdaki diğer insanlara dair yanıtlar verdikleri, karşılaştırma yaptıkları, "kenine yönelik görüş" ve "topluma yönelik görüş" kategorilerinin oluştuğu görülmektedir. Çokkültürlü okuryazarlığa yönelik dört temaya bağlı olarak 13 kod ortaya çıkmıştır. Temalar ve araştırma neticesinde elde edilen kod yapısı ilerleyen bölümde gösterilmiştir.

4.2.2.1.Öğretmen Adaylarının Kültürel Farkındalık Temasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının "kültürel farkındalık" temasına ilişkin görüşleri Şekil 7'de verilmiştir. Kültürel farkındalık temasına ilişkin, tek kategori olan, kendine yönelik görüş kategorisinde "yeterli düzey farkındalık, yeterli merak" ve "eksik düzey farkındalık, yeterli merak" olmak üzere iki kod belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi ile devam eden hayatları ile bu yaşa kadar edindikleri deneyimlerine dayalı, "kültürel farkındalık" konusuna ilişkin algıları, onların anlatımlarına dayalı olarak sunulmuştur. Kültürel farkındalık teması ve kodlarına ilişkin öğretmen adayı görüşleri, "kod- alt kod-bölümler modeli" şeklinde sunulmuştur.

Maxqda 20 programında yer alan, kod alt kod bölümler modeli, okuyucu için daha anlaşılır bir okuma sağlayan, kodların üst ve alt listesini ve hangi öğretmen adayının bahsi geçen kodu belirttiğini gösteren, ilgili koda ilişkin alıntıların da aynı şekilde gösterebildiği açıklayıcı bir şekildir. Ancak, kod -alt kod -bölümler modelinde, Maxqda 20 programıyla ilgili kodların maksimum görüntüleme sayısının, en fazla 20 olması gibi bir sınırlılık vardır. Araştırmada, kod- alt kod –bölümler modeline ait şekillerde ismi yansımamış öğretmen adayı varsa bunu ilgili şeklin alt açıklamasında öğretmen adayı kodları ile belirtmiştir. "Kültürel farkındalık" temasına ilişkin kod ve alt kodlar Şekil 7'de sunulmuştur:



Şekil 7. Kültürel farkındalık teması ve kodları

Not: Maxqda 20 programı, kod -alt kod -bölümler modelinde, kodların maksimum görüntüleme sayısı 20'dir. Şekil 7'de *"Farkındalık"* temasına ait " yeterli düzey farkındalık ve yeterli merak" kodu için frekans 22 olmasına rağmen, sistem Şekil 7'de 20 öğretmen adayının ismini göstermiştir. Sistem üzerinde kayıtlı belgeler ve işaretlenmiş kodlar kontrol edilerek, görüntülenmeyen öğretmen adayları da Tablo 26'da ilgili kod satırında belirtilmiştir. Yeterli düzey farkındalık ve meraka sahip olduğu yönünde görüş belirtip Şekil 7'de ismi yansımamışlar iki kişi olup, bu kişiler "K1 ve K24"tür.

Şekil 7' de yer alan sembollerin iki tanesinin yanındaki konuşma metni ise öğretmen adayının o kod ile ilişkili geçen konuşma alıntısıdır. Bir şekilde, 27 öğretmen adayının tüm görüşlerini alıntılama, okunurluğu azaltacağı için her koddan bir alıntıya yer verilmiştir. Aşağıda ilgili kodlara ilişkin ayrıntılarda, öğretmen adaylarına ait alıntılar ayrıntısıyla gösterilmiştir.

Yeterli Düzey Farkındalık, Yeterli Merak Kodu: 27 öğretmen adayının tümü, ister eksik farkındalığa sahip olduklarını, ister yüksek farkındalığa sahip olduklarını belirtsinler, genel olarak kültürleri tanımaya yönelik bir meraklarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Ancak yeteri düzey farkındalık kodu ile öğretmen adaylarının, bu konuda bilinçlerinin, tecrübelerinin ve bilgilerinin olduğu ifade edilmektedir. Kültürel farkındalık

konusunda, kendini yeterli düzeyde gören öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Kültürel farkındalığım var. Bu konuda çok iyi olduğumu düşünüyorum. Yaz okulu için Çanakkale'ye gittim… 62 kişilik onca insana Siirt'i, doğuyu tanıtma fırsatım oldu. Çanakkale ve kültürünü, kurstaki arkadaşların kültürlerini tanıma fırsatım oldu.2-3 yıl oldu hala yaz okulundan görüştüğüm arkadaşlar var. (ÇOT- K19)

Kültürel farkındalığım fazlasıyla var. Gençlik kampına Bolu'da katılmıştım. Farklı şehirlerden gençler vardı. Orda Diyarbakır'ı anlatma, özelliklerini anlatma fırsatı buldum… Yabancı kültürler özellikle Afrika ilgimi çekiyor. (ÇOT- K21)

Kültürel farkındalığım var. Ailecek de yerli belgeselleri izlemeyi çok severiz. Bir gün başka bir şehirdeyken, Diyarbakır hakkında soru sormuşlardı, ben bilemeyince utanmıştım. Sonrasında gezip bir şeyler öğrenmeye çalıştım. Geliştirdim kendimi. (ÇOT- K13)

Kültürel farkındalığım iyidir. Mesela Konya, Kayseri'den gelen arkadaşlarım, onların memleketleri yaşam tarzları ilgimi çekiyor. Farklı kültürler ilgimi çekiyor. Yeni şeyler öğrenmek güzel bir şey benim için (ÇOT- K18)

Kültürel farkındalığım iyi. Farklı kültürlere merakım var. Yabancı dil eğitimi için bir ay kadar İstanbul'da bir yurtta kaldım. O dönemde farklı ülkelerden öğrenciler vardı. Onların kültürlerini tanıma fırsatım oldu. Farklı kültürlere ilgim olduğunu fark ettim… Amerikalı bir öğrenciye, bizde bir kız evlendiğinde evden davul zurnayla çıkarılır dediğimde şaşırmıştı. İnsanın kendini bu konuda geliştirmesi, kişiyi olumlu etkiliyor. Öğretmenin kendini dil ve kültür farkındalığı bakımından geliştirmesi gerekir.(ÇOT- K9)

Kültürel farkındalığım iyi. Dilimizdeki yöremizdeki farklılıkları bizi biz yapan değerleri biliyorum. Yabancıya bizim kültürü betimleyerek anlatabilirim onları dinleyerek onların kültürlerini de özellikle öğrenmek isterim. Bu konuda yapmışlığım bile var. (ÇOT- K20)

Eksik Düzey Farkındalık, Yeterli Merak Kodu: Kültürel farkındalık düzeylerinin eksik olduğunu belirten öğretmen adaylarının tümü, kültürel meraklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kod oluşturulurken öğretmen adayının kültürel farkındalığa ilişkin konuşmalarında "eksik, az, yeterli değil" ifadelerini kullanmaları etkili olmuştur. Kültürel farkındalık konusunda, kendini eksik düzeyde gören öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

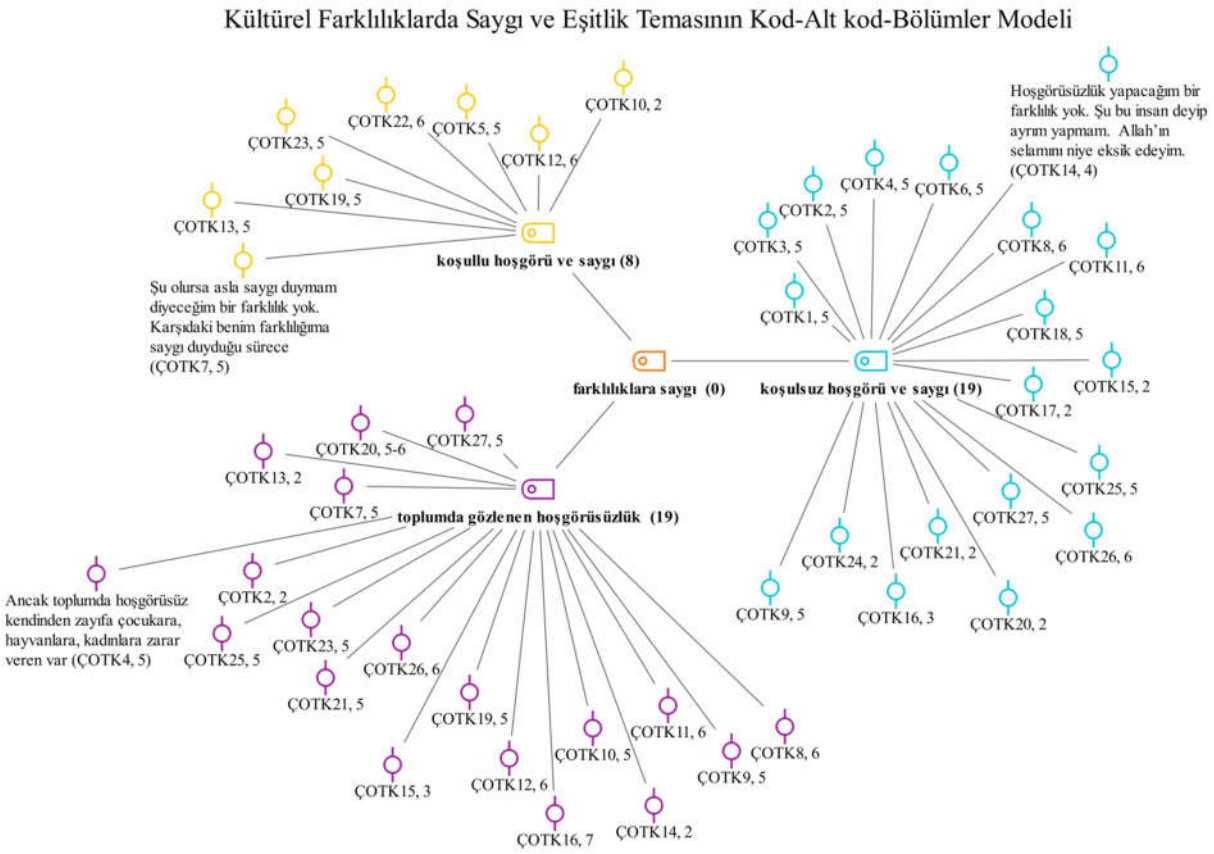
> *Kültürleri yeterince araştırmıyorum, ben ülkelerin kendi kültürlerinden çok gezilecek yerleri araştırıyorum, o konuda meraklıyım ama yabancı kültürün özelliklerini bilmiyorum. Kendi kültürümü de çok iyi tanıtamam. Çünkü Türkiye' de çok zengin yapı olduğu için hepsini bilemem. Biraz eksiğim tamım diyemem, orta dereceyim. (ÇOT- K26)*

> *Kendi memleketim hakkında çok fazla bir bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Diğer kültürler hakkındaki bilgim de birçok insana göre geride olabilir. Kültürel farkındalık olarak eksikliklerim var. Çünkü kendi kültürüm hakkında az da olsa bilgi sahibiyim ama çok detaylı bilgi sahibi değilim bu bence eksiklik. (ÇOT- K25)*

> *Kültürel farkındalığım az ama ilerde bu konuda kendimi geliştirmek istiyorum...Arap kültürüne ve Fransız edebiyatına merakım var. (ÇOT- K10)*

4.2.2.2.Öğretmen Adaylarının Farklılıklarda Saygı ve Eşitlik Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının "farklılıklarda saygı ve eşitlik" temasına ilişkin görüşleri Şekil 8'de verilmiştir. Farklılıklarda saygı ve eşitlik temasına ilişkin; kendine yönelik görüş kategorisinde "koşulsuz hoşgörü ve saygı gösterme, koşullu hoşgörü ve saygı gösterme" kodları, topluma yönelik görüş kategorisinde ise "toplumda gözlenen hoşgörüsüzlük konuları" kodu belirlenmiştir. Farklılıklarda saygı ve eşitlik temasının kod- alt kod - bölümler modeli Şekil 8'de sunulmuştur:



Şekil 8. Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik teması ve kodları

Koşullu hoşgörü ve saygı gösterme kodu: Bu kodun oluşmasında, öğretmen adaylarının farklılıklar konusunda saygılı ve hoşgörülü olma durumlarını, belirli bir koşula bağlı olduğunu ifade etmeleri etkili olmuştur. Bu koşulu, karşı tarafın da onların farklılıklarına saygılı ve hoşgörülü olma halinin devamı olarak nitelemişlerdir. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

> *Ben ne kadar anlayışlı olsam da karşı taraf inancıma hoşgörülü değilse ben ona anlayışlı olamam. Anlayışlı olamam derken, ona hakaret gibi kötü şeylerle asla tepki vermem ama artık iletişim kuramam. Eğer benim kültürel farkındalığım var ve karşı tarafa da saygı gösteriyorsam o da öyle olmalı, birlikte uyumlu yaşamak için karşılıklı olmalı. (ÇOT-K12)*

> *Farklılıklara hoşgörü konusunda çizgilerim var. Mesela karşı taraf damarıma dokunmuşsa, beni farklılığım konusunda incitmişse, o zaman bende onu kırabiliyorum. (ÇOT-K22)*

Hoşgörüsüzlük ve saygı konularında, benim kırmızı çizgim dediğim bir şey benim kültürüme de aynı şekilde davranılması, karşı taraf bana saygı duyduğu sürece ben de onun farklılıklarına saygı duyarım. (ÇOT-K10)

Konuşmamda aksaklıklar var. Heyecanlandığımda daha çok kekeliyorum… Bu engelime saygısızlıkla tepki verenlere, saygısızca tepki vermiyorum ama onlara ben de saygı duymuyorum, mesafe koyuyorum (ÇOT-K19).

Karşı taraf bana ait bir özelliği küçümsemediği sürece ben de onun farklı yanlarına, farklılıkları ne olursa olsun saygı duyabilirim. (ÇOT-K5)

Benim de sınırlarım var, mesela bireysel özelliklerim konusunda saygısızlık yapılmasına tepki gösteririm. Hoşgörü ve saygıyı karşı taraf bana göstermezse, kalkıp münakaşa etmem, ortamdan uzaklaşırım, bir daha konuşmam. (ÇOT-K13)

Koşulsuz hoşgörü ve saygı gösterme kodu: Bu kodun isimlendirilmesinde, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme durumlarını bir koşula bağlamamış, konuşmalarında böyle bir ifadede bulunmamış olmaları etkili olmuştur. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Kültürel farklılıklara saygılıyım. Bence zenginliktir. Farklılık güzeldir. Yani şöyle düşünüyorum diyelim ki farklı bir kültürden biri bana yanlış bir şey yaptı, kalkıp bir kişi yüzünden o kişinin kültürünü yok sayıp saygısızlık yapamam. (ÇOT-K9)

Farklılıklara genel olarak saygım var, ön yargılarım yoktur, belki çatışacağım konulara sahip kişiler de vardır. Ama o kişilerden de öğrenebileceğim çok şeyler vardır. Her şeyden önce insana insan olduğu için saygım var.(ÇOT-K26)

Kültürel farklılıklara saygılıyım. Genel anlamda saygılıyım kimsenin dinine, ırkına, cinsiyetine, tercihlerine yaşam şekline karşı değilim, saygı gösteririm… Evet, köşelerim yok, ayrımlarım olmaz.(ÇOT-K16)

Kültürel farklılıklara saygım var. Bireylerinin birbirinin sevgisine değil ama saygılarına muhtaç olduklarını düşünüyorum. Farklılıkları zenginlik

olarak görüyorum. Herkes aynı olsaydı ve aynı şeyleri düşünseydi, yeni şeyler ortaya çıkamazdı… Her kültürün iyi yanlarını almalıyız bence. (ÇOT-K2)

Kültürel farklılıklara saygılıyım. Değişen dünyada artık tek bir kültürden bahsetmek zor. Çünkü ülkeler sınırlarını farklı ülkenin vatandaşlarına da açmaktalar. Birlikte yaşamanın gerektirdiği sorumluluklara ve toplum değerlerine dikkat ederek, farklı yaşamlara da saygı duyulmalı. (ÇOT-K4)

Toplumda gözlenen hoşgörüsüzlük konuları: Bu kodun oluşturulmasında, öğretmen adaylarının topluma dair gözlemlerinde saygı ve hoşgörü konusunda rahatsızlık duydukları durumlardan bahsetmeleri etkili olmuştur. Öğretmen adaylarının, genel olarak, doğa, hayvan, kadınlar, çocuklar, engelli olma durumu, dış görünüş, giyim-kuşam, ekonomik durum, din, dil, etnik ve uyruk konularında hoşgörüsüzlüğü içeren ifadelerde bulundukları görülmektedir. Bu koda yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Maalesef iyi şeyler düşünmüyorum çünkü haberleri görüyorum her gün. Hayvanların yok kuyruğu yok ayağını kesiyorlar. Onun dışında zaten kadınları biliyoruz kadınlara yönelik tutumun hala etkilerini yaşıyoruz. Toplumda erkeklere göre zorlanıyoruz, insanlar arasında saygı yok. Benciliz önce kendimizi düşünüyoruz. Biz ne düşünüyorsak onlarda öyle düşünmeli diye düşünüyoruz.(ÇOT-K26)

Havanlara çok haksızlık ve zulüm yapılıyor. Doğada çok saygısızlık yapılıyor yakın zamanda birçok orman yandı. İskenderun yangını mesela. Çok var da vereceğim örnekler, en yoğun karşılaştıklarım bunlardı. (ÇOT-K20)

Çevremde farklı uyruklulara, doğaya ve hayvanlara karşı hoşgörüsüzlük var. Belgeselde ormana çeşme kurmuşlar, gizli kamerayla takip etmişler. Hayvanlar kirletmiyor içip gidiyor. Kaynakları kullanmamıza rağmen kirletmemiz yanlış. Tabak kırılıyor, kesici şeyler gibi özel çöplerin kaplanıp atılması gerekli. Hayvanların canı acıyabiliyor. Bir de sosyal bir deney vardı, Youtube'da var bu video, kirli çocuk ve temiz çocuk lokantaya giriyor, kirli ve fakir görünen çocuk pek ilgi görmüyor, güzel giyimli çocuğa ilgi gösterip annen nerde diyorlardı. Ekonomik açıdan ayrımlar olabiliyor.(ÇOT-K8)

Ben herkesi bir görüyorum. Duyarlıyım bu konuda. Mesela etrafımızda bile kaldığım yerde bile Suriyeli var. Onlar için kötü şeyler söyleyen var. Bunları kınıyorum. Başka ülkeden gelenlere karşı kötü olunmasına karşıyım. (ÇOT-K23)

Ama genelde insanların kendinden olmayanı dışlayan ötekileştiren bir zihniyete sahip, kendinden olmayanı hayatına almayı red eden, onu küçük gören ama konuşmalarında bunu belli etmeyip gizli önyargılara sahip bir zihniyet. En çok ekonomik, etnik ve dilsel farklılıklar konusunda saygısızlık yapıldığını düşünüyorum.(ÇOT-K25)

Konuşmamda aksaklıklar var. Heyecanlandığımda daha çok kekeliyorum. Sen bir eğitimci olacaksın, nasıl böyle ders anlatacaksın diyenler oluyor… Özellikle akrabalarda senden bir şey olmayacak diyenler oluyor. Halam sen konuşmayı bile bilmiyorsun diyor… Ben engeli olan birine sen niye böyle oldun gibi bir soru sormam, sorulmamalı. Bu beni rahatsız ediyor. (ÇOT-K9)

Benim boyum kısa, normal standardın altında. Bazıları benim yanımda, kendi boyları benden uzun olmasına rağmen, keşke daha uzun boylu olsaydım diyor. Benim yanımda bu konunun konuşması beni rahatsız ediyor. Genel olarak insanlar birbirine, dış görünüşlerine saygılı değil. Bu konuşmalara da yansıyor. (ÇOT-K21)

Farklılıklara saygılıyım. Toplumda farklılıklara saygı konusunda eksiklik var. Engellilerde özellikle down sendromlu çocuklara, dışarda dönüp dönüp bakıyorlar. Bakışlarıyla rahatsız ediyorlar. Amcamın kızı engelli, işitme engeli var, konuşamıyor bide. Kuzenimin çıkardığı seslere gülünmesi beni rahatsız ediyor. Özellikle ailesini amcamı ve yengemi çok üzüyor. Rehabilitasyon merkezinde bile şiddete uğramıştı.(ÇOT-K12)

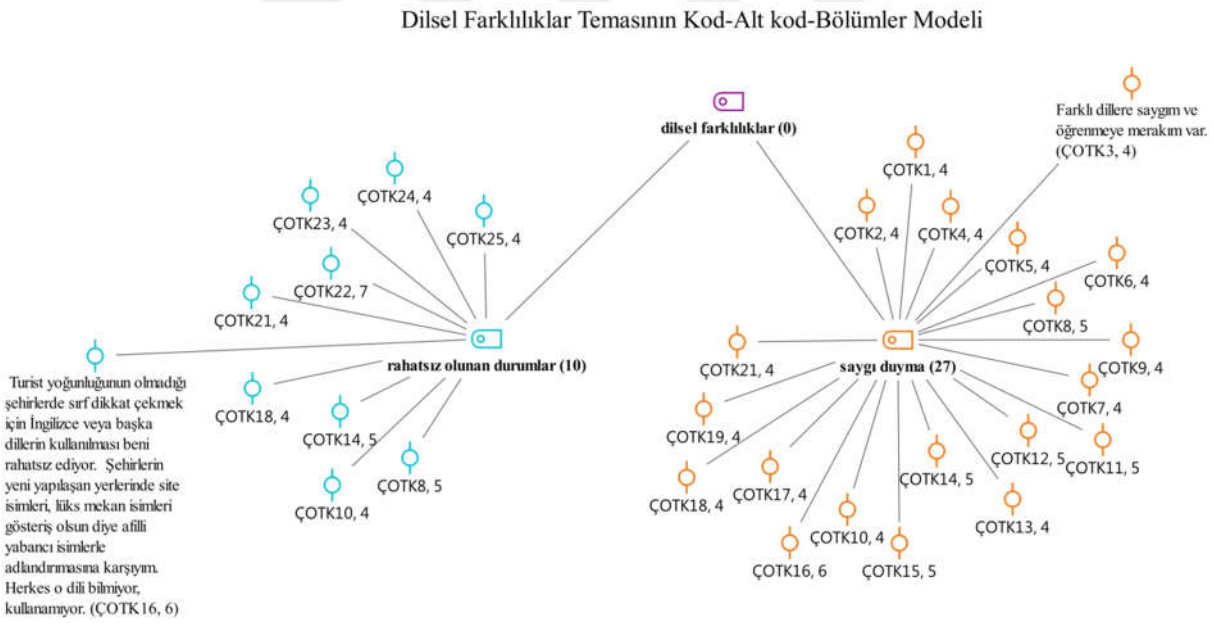
Bizim toplumumuzda öncelikle down sondromlu ve kaynaştırma öğrencileri grubuna giren çocuklar, okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından farklı muameleyle karşılaşabiliyor. İnsanların onlara hep daha düşünceli yaklaşması lazım. Toplumda daha çok engelli bireylerin dışlandığını görüyorum. (ÇOT-K16)

Toplumda en çok dış görünüşe, kılık kıyafet göre insanları yorumlayıp kendine uygun olmayanı dışlamayla karşılaşıyoruz… (ÇOT-K27)

Özellikle din konusunda, eğitimli olma konusunda ayrımcılık yapıyorlar. Üniversite mezunu, üniversite eğitimi almamış birini tersleyip dışlayabiliyor. Dindarlık konusunda da ayrımcılık yapılıyor. İzmir depremi oldu, onlar dindar değildi o yüzden oldu gibi düşünenler var. (ÇOT-K11)

4.2.2.3.Öğretmen Adaylarının Dilsel Farklılıklar Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının dilsel farklılıklara ilişkin görüşleri Şekil 9'da verilmiştir. Dilsel farklılıklar temasına ilişkin; kendine yönelik görüş kategorisi adında tek kategori belirlenmiştir. Bu kategoride "saygılı olma" ve "rahatsız olunan durumlar" kodları belirlenmiştir. Dilsel farklılıklar temasının kod- alt kod -bölümler modeli Şekil 9'da sunulmuştur:



Şekil 9. Dilsel farklılıklar teması ve kodları

NOT: Maxqda 20 programı, kod alt kod bölümler modelinde, kodların maksimum görüntüleme sayısının 20 olması nedeniyle, "dilsel farklılıklara saygı duyma" kodu için frekans 27 olmasına rağmen, sistem 20 öğretmen adayının ismini göstermiştir. Sistem üzerinde kayıtlı belgeler ve işaretlenmiş kodlara kontrol edilerek, Şekil 9'da görüntülenmeyenler de, Tablo 26'da ilgili kod satırında "tüm öğretmen adayları" şeklinde belirtilmiştir.

Saygılı olma ve rahatsız olunan durumlar kodları: 27 öğretmen adayının hepsi, dilsel farklılıklara saygılı olduğunu belirtmiştir. 10 öğretmen adayı ise, dilsel farklılıklara saygılı olmasına rağmen, bu konuda rahatsızlık duydukları noktalara dair ifadelerde bulunmuştur.

Dilsel farklılıklar konusunda saygılı olduklarını ancak rahatsız oldukları noktaları ifade eden öğretmen adaylarının yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

Farklı dillere karşı olumsuz tutumum yok. Belli bir dozu aşması hoş değil sadece. Mesela bir yerde yabancı isimli mekânlar, hiç Türkçe yazı olmadan sadece Arapça veya İngilizce yazılmış tabelalar gördüğümde, yabancıların işini kolaylaştırma maksadını aştığını düşünüyorum, rahatsız oluyorum. En çok Türkçe yer almalı, bu asimilasyonu gösteriyor.(ÇOT- K8)

Farklı dillere saygım var. Van'da yaşıyorum. Çok İranlı var burada. Tabelalarda Farsça yazıyor. Ticari mekânlar İranlılarla anlaşabilecek elaman arıyorlar. Ticari mekânlarda onlarla daha fazla ilgileniyorlar. Hiç Türkçe kullanılmadan başka dilde yazılan yazılar görünce yabancı memlekette yaşıyorum gibi oluyor, rahatsız oluyorum (ÇOT- K21)

Farklı dillere saygım var. Ama Batman'da halkın yarısından fazlası Suriyeliymiş gibi dükkânlar Arapça yazılarla dolu. Bu durum, sanki mekânın sahibi Batmanlı değil de Suriyeliymiş, ben Suriye'deymişim gibi hissettiriyor, beni rahatsız ediyor. Ama asla bir Suriyeliye, yabancıya saygısızlık yapmam.(ÇOT- K14)

Farklı dillere saygım var. Turist yoğunluğu olduğu yerlerde yabancı dil sıkça kullanılmakta. Ama turist yoğunluğunun olmadığı şehirlerde sırf dikkat çekmek için İngilizce veya başka dillerin kullanılması beni rahatsız ediyor. Şehirlerin yeni yapılaşan yerlerinde site isimlerinin ve lüks mekân isimlerinin gösteriş olsun diye afilli yabancı isimlerle adlandırılmasına karşıyım. (ÇOT-K16)

Farklı dillere saygım var sadece İngilizcenin çoğu yerde aşırı derecede kullanılması beni rahatsız ediyor çünkü kendi dilimiz varken özentili bir dili olur olmadık her yerde kullanmak bana mantıklı gelmiyor ve rahatsız edici. (ÇOT-K 25)

Ben keşke başka dil bilseydim diye hep istedim. Farklı dillere saygım var öğrenmek de istiyorum... Dışardan gelen ihsanlara göre de şehrin planlanması gerekiyor. Mesela yabancı insan yoğunluğuna göre. İlk yazıların Türkçe, altında ise farklı dilde yazıların yazılmasından yanayım. Ama tabelalarda sadece yabancı dilin olması beni rahatsız ediyor. (ÇOT-K24)

Dilsel farklılıklar konusunda, rahatsız olduğu durumları belirtmemiş öğretmen adaylarının yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

Farklı dillere saygım var. Türkiye'de Türkçe dışında farklı dillerde yazılmış açıklamaları sokakta, caddede ve mağaza tabelalarında görmek beni rahatsız etmiyor. Öğretmen adaylarına, ilerde farklı dilden öğrencilerle karşılaşma ihtimallerine karşı Arapça gibi "farklı dillerde" dersler bile verilebilir.(ÇOT-K9)

Farklı dillere merakım var, öğrenmeye çalışıyorum. Bazen tek başına dil öğrenmek yetmiyor. Benim için yabancılarla bu iş kolaylaşabiliyor. Genellikle Turistler için yabancı dilde kullanım oluyor. Hem tabelalarda turistler için yabancı dilleri kullanmamız, bizim iyimser ve yardımsever bir millet olduğumuzu gösterir. (ÇOT-K7)

Farklı dillere saygım var. Türkiye'deki Türkçe dışındaki dilleri veya yurtdışından gelenlerin dillerini duymaktan rahatsız olmuyorum. Her dilin altında bir kültür yapısı oluyor. (ÇOT-K2)

Farklı dilleri severim. Siirt'te Kürt, Arap, yerliler, farklı illerden gelen tayinciler ve yabancılar var. Ben Araplarla büyüdüm. Üniversitede Türkçe dışında dil konuşan arkadaşlarım vardı. Ben farklı dil duymayı seviyorum. Farklı dilleri duymak görmek beni korkutmuyor. (ÇOT-K19)

4.2.2.4.Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Ayrımcılığı Temasına ilişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

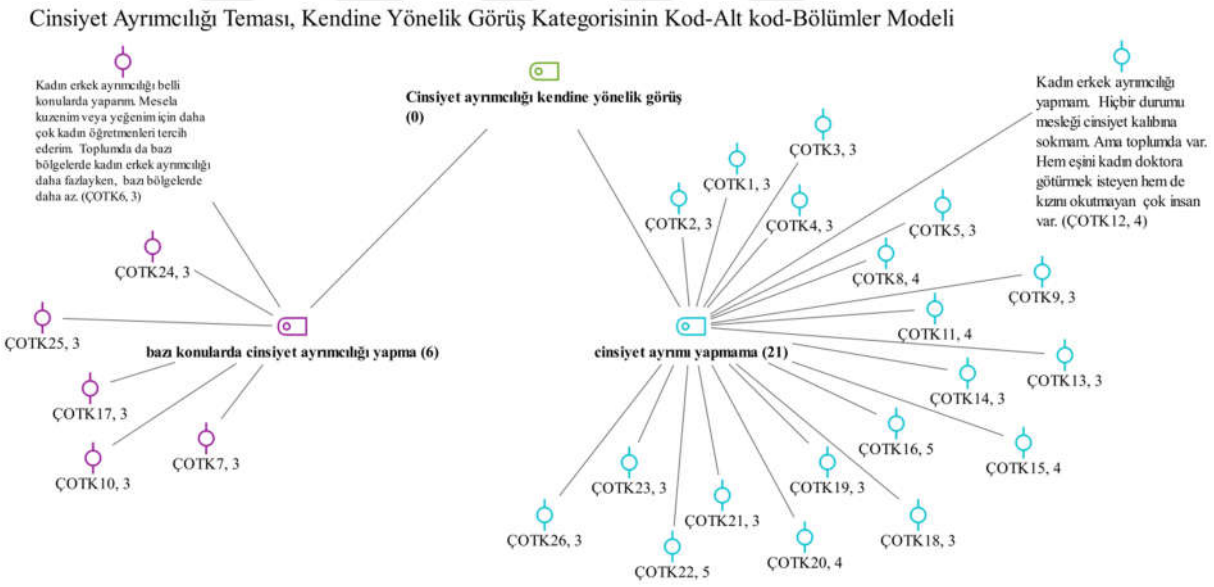
Öğretmen adaylarının cinsiyet ayrımcılığına ilişkin görüşleri Şekil 10'da ve Şekil 11'de verilmiştir. Cinsiyet ayrımcılığı temasına ilişkin; kendine yönelik görüş

kategorisinde “hiçbir konuda cinsiyet ayrımı yapmama”, “bazı konularda cinsiyet ayrımı yapma” adlarında iki kod belirlenmiştir.

Topluma yönelik görüş kategorisinde ise “erkeği dezavantajlı görme” ,“kadını dezavantajlı görme”, “İki tarafı da dezavantajlı görme” ve “toplumda cinsiyet ayrımının olmadığını düşünme” kodları belirlenmiştir.

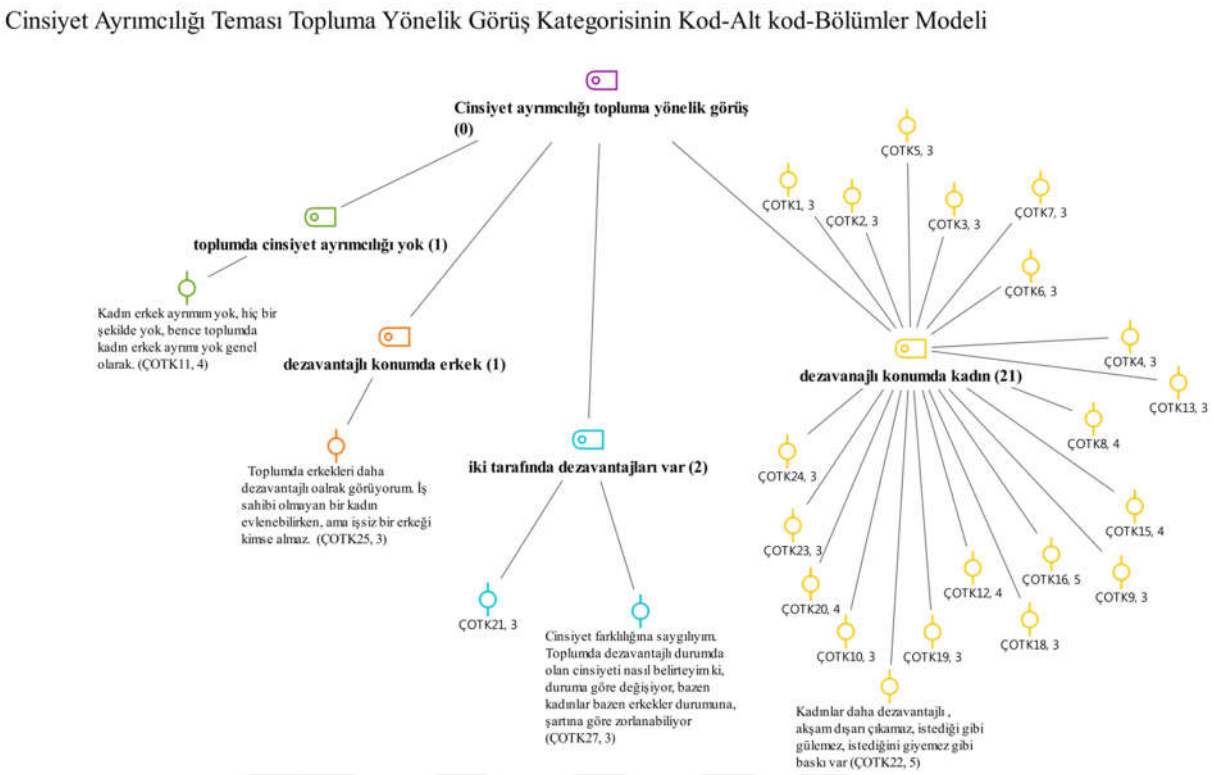
Cinsiyet ayrımcılığı temasının toplamda kod sayısı 6 olduğundan, şekilsel gösteriminin okunurluğunu yükseltmek için cinsiyet ayrımcılığı teması kategorisel olarak, ikişer adet kod- alt kod -bölümler modeli şeklinde gösterilmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre birleştirilerek sunulmuştur.

Cinsiyet ayrımcılığı teması “kendine yönelik görüş” kategorisine ait kod-alt kodlar-bölümler modeli Şekil 10’da; topluma yönelik görüş kategorisine ait kod-alt kodlar-bölümler modeli ise Şekil 11’de sunulmuştur:



Şekil 10. Cinsiyet ayrımcılığı teması, kendine yönelik görüş kategorisi ve kodları

Not: Maxqda 20 programı, kod alt kod bölümler modelinde, kodların maksimum görüntüleme sayısı 20’dir. Bu nedenden dolayı, “cinsiyet ayrımı yapmama” kodu için frekans 21 olmasına rağmen, sistem Şekil 10’da 20 öğretmen adayının ismini göstermiştir. Sistem üzerinde kayıtlı belgeler ve işaretlenmiş kodlar kontrol edilerek, Şekil 10 ’da görüntülenmeyen öğretmen adayı da, Tablo 26’da ilgili kod satırında belirtilmiştir. Cinsiyet ayrımı yapmadığına dair dair görüş belirtip Şekil 10’a yansımayan öğretmen adayı ÇOT-K27' dir.



Şekil 11.Cinsiyet ayrımcılığı teması, topluma yönelik görüş kategorisi ve kodları

Not: Maxqda 20 programı, kod -alt kod -bölümler modelinde, kodların maksimum görüntüleme sayısı 20'dir. Cinsiyet ayrımcılığı temasında, topluma yönelik görüş kategorisinde, "toplumda kadını dezavantajlı konumda görme" kodunu 21 öğretmen adayı yanıtlamış olmasına rağmen Şekil 11'e ismi yansımayan öğretmen adayı ÇOT-K26' dir. Ayrıca Şekil 11'de cinsiyet ayrımcılığı temasında, topluma yönelik görüş kategorisinde iki öğretmen adayı "ÇOT-K14 ve ÇOT-K17" bu konuda görüş belirtmemiş olduğundan isimleri Şekil 11'e yansımamıştır.

Hiçbir konuda cinsiyet ayrımı yapmama kodu ve kadınları toplumda dezavantajlı görme kodu: Birbirinden bağımsız bu iki kod ile öğretmen adayları genel olarak, yaşamın hiçbir alanında bu konuda ayrım yapmadıklarını, ayrımcılığa karşı olduklarını, toplumda cinsiyet açısından kadının daha dezavantajlı durumda olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlara yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

> *Daha çok yaş olarak eski kuşağın, cinsiyet ayrımcılığı yaptığını düşünüyorum. Mesela ben ve abim ikimiz de eğitimliyiz ve eşitiz bence. Ama anne ve babamın gözünde eşit değiliz, ailemde bu ayrım var. Ben cinsiyet ayrımcılığına karşıyım. (ÇOT-K1)*

> *Kadın erkek ayrımcılığı yapmam. Evliyim ve eşimle de evde eşitiz. Babam beni ve diğer kız kardeşlerimi çok sever ve hiç ayırmazdı. Ama toplumda genelde kadınların geri planda tutulduğunu düşünüyorum.*

Haberlerde kadınlarla ilgili yaşanan kötü olayları görüyoruz. Ama geçmişten gümümüze cinsiyet ayrımcılığının daha azaldığını, dizilerde bile töre baskısının daha az, bağımsız kadın rollerinin daha çok yer aldığını görebiliyoruz. (ÇOT-K3)

Kadın erkek ayrımım yok. Ben Diyarbakır'ın bir köyünde yaşıyorum. Mesela amcam konuşurken yengem konuşamaz. Ama babam öyle biri değil. Babam, köyde çocuklarını ilk okutan. Bu köye iyi bir örnek oldu. Köyümüz bilinçlendi… Toplumda kadın daha dezavantajlı konumda. Mesela " matematik dersini erkek öğretmen daha iyi anlatıyor, ticarette erkek daha başarılı" gibi ön yargılar var. Doğu bölgelerimizde batıya kıyasla bu durum böyle. (ÇOT-K9)

Cinsiyet ayrımcılığı yapmam. Ama toplumda kadınların dezavantajlı durumda olduğunu düşünüyorum. Doğuda batıya kıyasla bu ayrım artıyor… Öğretmenler bile ders anlatırken sadece erkek öğrencilerin dikkat edeceği (futbol) gibi örneklerle ders anlatabiliyor oysa kız öğrencilerin de dikkatini çekecek örneklerle dersi işlemesi gerekir. (ÇOT-K4)

Cinsiyet ayrımcılığım yok. Belli başlı işler için bu cinsiyet olmalı diyemem. Herkes ne iş yapmak istiyorsa onu yapsın. Kadın taksici de olur. Kadınların söz sahibi olmasını istiyorum. Eskiden daha çok kadınlar eziliyordu. Günümüzde azalsa da kadınlar hala ayrımcılığa uğruyorlar. (ÇOT-K8)

Kadın erkek ayrımcılığı yapmam. Hiçbir durumu mesleği cinsiyet kalıbına sokmam. Ama toplumda var. Hem eşini kadın doktora götürmek isteyen hem de kızını okutmayan çok insan var. Kadınlara yönelik ayrımcılık var gittikçe de artıyor. Ben feminist değilim, ama bu ayrımı yapanların dozunda bırakması lazım. (ÇOT-K12)

Kadın erkek ayrımcılığım yok. Günümüzde erkekler ben merkezli, en iyi ben bilirim, benim kararlarım diyor. Eşitlikçi bir yapı yok toplumda maalesef. Eğitimli kadınlar üzerinde de baskı var. Boşanmaların çoğu, bu sebepten bence. Benim hayatıma alacağım insan böyle olmamalı. (ÇOT-K19)

Cinsiyet ayrımı yapmam. Bu konuda hassas bir yapım var. Dün bir avukatın paylaşımı vardı. Bir kadının evlendiğinde tek kendi soyadını kullanabilmeli diye. Paylaşımı haklı buldum. Yıllarca o soyadını kullanmış sonuçta. Kadınlar daha dezavantajlı, akşam dışarı çıkamaz, istediği gibi gülemez, istediğini giyemez gibi baskılar var. (ÇOT- K22)

Cinsiyet ayrımı ben yapmıyorum ama herkes yapıyor hatta çoğu insan yapıyor bilinçaltımıza da işlenmiştir zaten. Şu an yapmıyorum umarım gelecekte de evlenince bu değişmez kadınların daha geri planda kaldığını düşünüyorum. Şu anda ben özgür bir bireyim diye düşünüyorum, evlendikten sonra ki korkum bunu uygulayamamak her işi temizliği benim yapmam. Umarım şu anki düşüncemi devam ettirebilirim. (ÇOT-K26)

***Bazı konularda cinsiyet ayrımı yapma ve kadınları toplumda dezavantajlı görme kodları*:** Bu kodlar ile öğretmen adayları genel olarak, yaşamın belli alanlarında bu konuda ayrım yaptıklarını, topluma yönelik gözlemlerinde cinsiyet açısından kadının daha dezavantajlı durumda olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlara yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların bazıları aşağıda verilmiştir:

Bazı konularda cinsiyet ayrımcılığım var. Mesela bir erkeği iş hayatı olmadan ev erkeği şeklinde, kadını evin tek para kazananı olarak düşünemiyorum. Belki bizim kültüre aykırı diye. Bir kadının inşaatta yük taşıdığını da düşünemiyorum. Çimento torbalarını taşıdığını da düşünemiyorum. Kadının fiziki yapısı naif çünkü… Doğuda batıya kıyasla kadınlar daha çok haksızlığa uğruyor. Eskiye göre bu durumda azalma olsa da bitmiş değil, doğuda çalışan kadınlar da çoğaldı ama hala eşini çalıştırmayan kızını okutmayanlar da var. (ÇOT-K24)

Kadın erkek ayrımcılığım belli konularda var. Mesleklerle ilgili, Öğretmenlik mesleğine mesela kadınlar daha uygun, bu annelikle ilgili, kadınlar daha sabırlı, merhametli... Toplumda kadınlar daha dezavantajlı, özellikle doğu kültüründe eziliyorlar. Ailemde böyle bir şey hissetmedim. Ama çevremde çok var.(ÇOT- K10)

***Bazı konularda cinsiyet ayrımı yapma ve erkekleri toplumda dezavantajlı görme kodları*:**Bu iki kodu bu şekilde yanıtlamış tek öğretmen adayı K25'tir. Bu kodlar ile öğretmen adayı, yaşamın belli alanlarında bu konuda ayrım yaptığını, topluma yönelik

gözlemlerinde cinsiyet açısından erkeğin daha dezavantajlı durumda olduğunu belirtmiştir. Bu kodlara yönelik öğretmen adayının verdiği yanıt şu şekildedir:

> *Cinsiyet ayrımını yerine göre yaparım benim için eşitlik yoktur. Farklılık vardır. Yani hiçbir zaman kadın ve erkeğin eşit olduğuna inanmadım… Bir kere fiziksel olarak da eşit değil, iş hayatında da eşit görmüyorum. Kadınların erkeklere göre birçok alanda daha başarılı olacağına inanmıyorum. Duygusal olarak da kadınların daha zayıf olduğuna inanıyorum… Toplumda erkekleri daha dezavantajlı olarak görüyorum. İş sahibi olmayan bir kadın evlenebilirken, ama işsiz bir erkeği kimse almaz. Bu gün abim 34 yaşında ama sabit bir işi olmadığı için evlenemiyor... Günümüzde kadınlara karşı pozitif ayrımcılık uygulanmakta, kadınlar avantajlara sahip olmakta. (ÇOT-K25)*

Cinsiyet ayrımı yapmama ve toplumda cinsiyet ayrımcılığının olmadığını düşünme kodları: Bu iki kodu bu şekilde yanıtlamış tek öğretmen adayı K11'dir. Bu kodlar ile öğretmen adayı, yaşamın belli alanlarında bu konuda ayrım yapmadığını, topluma yönelik gözlemlerinde cinsiyet ayrımcılığının olmadığını ifade etmiştir. Bu kodlara yönelik öğretmen adayının verdiği yanıt şu şekildedir:

> *Kadın erkek ayrımım yok, hiç ir şekilde yok, bence toplumda kadın erkek ayrımı yok genel olarak. Batı doğru bölgeleri arasında yaklaşım farklılıkları var. (ÇOT- K11)*

***Cinsiyet ayrımı yapmama ve toplumda hem kadının hem erkeğin dezavantajlı durumda olduğunu düşünme kodları*:** Bu iki kodu bu şekilde yanıtlamış iki öğretmen adayı K21 ve K27'dir. Bu kodlar ile öğretmen adayları, yaşamın belli alanlarında bu konuda ayrım yapmadıklarını, topluma yönelik gözlemlerinde cinsiyet ayrımcılığına her iki cinsiyetin de maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu kodlara yönelik öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar şu şekildedir:

> *Cinsiyet ayrımım yok. Doğuya kıyasla batıda kadın mağduriyeti daha az. Eskiye oranla baskı azaldı. Ama hâlâ haksızlıklar mevcut. Erkelerin de baskı altında kaldığı konular var, çalışma zorunluluğu, kimi erkek ergenliğe girdiği gibi ondan ekmek parası kazanması beklenir, erkeğe hem çalışır hem okur gözüyle bakılır. (ÇOT-K21)*

Cinsiyet farklılığına saygılıyım. Toplumda dezavantajlı durumda olan cinsiyeti nasıl belirteyim ki duruma göre değişiyor, bazen kadınlar bazen erkekler durumuna, şartına göre zorlanabiliyor. (ÇOT-K27)

4.2.2.5. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun (22/27) "kültürel farkındalık" teması için kendilerinin yeterli olduğu yönünde görüş belirtikleri; "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" teması için öğretmen adaylarının çoğunluğunun (19/27) koşulsuz hoşgörülü ve saygılı olma yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.

"Dilsel farklılıklar" temasında öğretmen adaylarının hepsinin (27/27) dilsel farklılığa saygılı oldukları yönünde görüş belirtikleri, "cinsiyet ayrımcılığı" temasına ilişkin çoğunlukla (21/27) hiçbir koşulda cinsiyet ayrımı yapmadıkları yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.

Ancak "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" teması için çoğunlukla (19/27) toplumda eksiklikler olduğu yönünde görüş belirtikleri, "cinsiyet ayrımcılığı" teması için çoğunlukla (25/27) toplumda eksiklikler olduğu yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.

5.TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumları nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular, alanyazında ilgili araştırma bulgularındaki benzerlik ve farklılıklarla birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır.

Ancak alanyazında dijital etik konusunda, öğretmen adaylarının tutumları üzerine araştırılmış çalışma sayısı azlığından ötürü tartışma bölümü, dijital etik ve dijital etik konusu ile ilgili "bilgisayar etiği, internet etiği, bilişim etiği, siber zorbalık, telif hakları…vb" konulara ilişkin düzey ölçme, yeterlik algılarını belirleme gibi konularda öğretmen adayları üzerinde incelenmiş çalışmalarla desteklenmiştir. Aynı zamanda çokkültürlü okuryazarlık konusunda, alanyazında öğretmen adaylarının tutumları üzerine araştırılmış çalışma azlığından ötürü tartışma bölümü çokkültürlülüğe yönelik düzey ölçme, yeterlik algıları belirleme gibi konularda öğretmen adayları üzerinde incelenen çalışmalarla desteklenmiştir.

5.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının dijital etik ortalama tutum puanları "tamamen katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Kamu Görevlileri Etik Kurulu'nun 2021 yılında dijital etik kapsamında yayınlanan temel ilkelerinde " kamu personelinin görev yaptığı kurumun itibarını koruma, paylaştığı içeriğin doğruluğunu kontrol etme, insan haklarına ve farklılıklara saygı gösterme" gibi sorumluluklarının bulunduğu ve dijital platformlarda etik kurallara uymaları gerektiği belirtilmiştir (URL-4). Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının gelecekte kamuda çalışabileceği gözönünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının bir kamu personelinden beklenen dijital etik tutuma sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Günümüz öğrencileri teknoloji kuşağının temsilcileri olarak dijital ortamlarda fazla vakit geçirmekte, öğretmen ve okul arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini okul dışına dijital ortama taşımaktadırlar. Bu bağlamda günümüz öğrencilerinin öğretmenleriyle etkileşimi sadece okul içinde kalmamakta okul dışında sanal etkileşimle devam edebilmektedir (Demir, 2018). Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital etik tutuma sahip olmaları önemlidir.

Çalışmanın bu sonucuna ulaşılmasında, çalışmanın yürütüldüğü dönemde Covid-19 pandemisine bağlı kısıtlamaların etkisi olmuş olabilir. Covid-19 pandemisi, öğretmen adaylarının evde bulunma zorunluluğu nedeniyle dijital ortamları daha yoğun kullanmalarını gerektirmiştir ve dijital etik konusunda olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre görüşmeye katılan 27 öğretmen adayının hepsi dijital etik kurallara uyduklarını, büyük çoğunluğu (23/27) dijital sorumluluğa sahip olduklarını belirtmiştir. Bu açıdan araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Parsak'a (2021) ve Sakallı'ya (2015) ait çalışmalarda dijital vatandaşlık bağlamında öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin "yüksek" olduğu; Tosun ve diğerlerine (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının internet etiği tutumlarının "yüksek" olduğu; Özbay, Doğan, Yıldız ve Seferoğlu'na (2021) ait çalışmada öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini etik kullanma düzeylerinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, "dijital etik kavramı her türlü teknolojik aletin çevrim içi ve çevrim dışı etik kullanımı" anlamında üst bir başlık olarak kabul edilmiştir (Ribble, 2011). Bu bağlamda bilgisayar etiği, internet etiği, bilişim etiği ve sosyal medya etiği konularına ilişkin tutumun, algının ve düzeyin öğretmen adaylarında dijital etiğe ilişkin tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Topal, Geçer, Akkaya, Güzel ve Of'a (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarının bilişim suçlarına ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin "yeterli olmadığı" belirlenmiştir. Bakır'a (2016) ait çalışmada dijital vatandaşlık bağlamında öğretmen adaylarının dijital etik konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen uygulamada dikkatsiz oldukları belirlenmiştir. Adı geçen çalışmalarda, ortaya ortaya çıkan "yetersiz" bilişim bilişim suçları farkındalığı ve dijital etik konusunda dikkatsiz davrama davranışı, öğretmen adaylarında bu alana ilişin olumsuz bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olabilir. Bilişim suçları ve etiğine ilişkin farkındalık eksikliği, öğretmen adaylarında bilmeden etik dışı davranışa yol açabilmektedir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik göstermediği söylenebilir.

Alanyazında dijital etik konusuna ilişkin bilgi, farkındalık ve tutum açısından ele alınan çalışmalarda öğretmen adaylarına ait sonuçların farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın, adı geçen çalışmaların farklı örneklemler ile farklı zamanlarda gerçekleştirilmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

5.2. Öğretmen Adaylarının Dijital Etik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin tartışma burada sunulmuştur.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada dijital etik tutumun kadınlar lehine etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmasında, kadınların fiziki hayatta da etik ve sorumluluk konularında duyarlı olmaları etkili olmuş olabilir. Kadınların fiziki yaşamda erkeklere kıyasla daha özenli olduklarına dair çalışma sonuçları bulunmaktadır (Uzel, 2006; Özen-Kutanis, Bayraktaroğlu ve Özdemir, 2005; Cohen, Pant ve Sharp, 1998).

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Solmaz (2020), Tanoğlu (2019), Bakır (2016) ve Sakallı'ya (2015) ait çalışmalarda dijital vatandaşlık bağlamında dijital etik düzeyin; Özdemir ve İbili (2018), Erdoğlu, Gökoğlu ve Çakıroğlu (2017), Özdemir ve Taç (2017), Tosun ve diğerleri (2016), Erdem (2008) ve Uysal'a (2006) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çevrim içi etik davranışlarınının; Çelik (2018)'e ait çalışmada öğretmen adaylarının dijital telif hakları ile ilgili davranışlarının; Aydın ve Aslan (2021), Odacı ve Berber-Çelik'e (2017) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ve farkındalıklarının; Beycioğlu'na (2009) ait çalışmada öğretmen adaylarının etik dışı bilgisayar kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Adı geçen araştırmalarda ele alınan siber zorbalık, dijital telif hakkı, çevrim içi etik ve bilgisayar etiği konularına ilişkin

farkındalığın, duyarlılığın ve davranışların öğretmen adaylarında dijital etiğe ilişkin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, dijital etiğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Parsak'a (2021) ait çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin; Kurt ve Teker'e (2017) ait çalışmada öğretmen adaylarının net-etik davranışlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir.

5.2.2.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre anne ve baba eğitim durumlarının, öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin, öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucunda, örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının teknoloji kuşağında yer almaları, öğretmen adaylarının ebeveynlerinin ise yaş itibari ile teknolojiyle çocukluk yıllarından sonra tanışmış bireyler olmasından kaynaklanmış olabilir. Hertz'e (2015) göre teknoloji kuşağı üyeleri, ebeveynlerinden farklı olarak, teknolojik gelişmeleri takip eden ve daha yoğun kullanan bireylerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde, teknoloji kullanım yeterliği açısından kendilerine kıyasla daha az bilgili ebeveynlerinin etkisi olmamış olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının genç yetişkin sayıldıkları bir yaş grubunda olmaları da öğretmen adaylarının dijital etiğe ilişkin tutum geliştirmelerinde ebeveynlerinin etkisini azaltmış olabilir.

Aydın (2013), internet kullanımının sadece evle sınırlı olmadığı, günümüzde yaşı cep telefonu kullanmaya uygun her bireyin bir cep telefonuna sahip olduğu ve interneti ev dışında da kullanıyor olduğu göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin evlatlarının internet tabanlı teknoloji kullanımlarını denetleyemediklerini belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu bir çalışmaya rastlanmıştır. Çelik'e (2018) ait çalışmada öğretmen adaylarının dijital telif hakları ile ilgili farkındalık düzeylerinin anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre

anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Adı geçen çalışmada incelenen dijital telif hakları konusuna ilişkin farkındalığın, öğretmen adaylarında dijital etiğe ilişkin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmanın ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren ve farklı örneklemler üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Torun'a (2007) ait çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin internet etiğine ilişkin tutumlarının anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, anne-baba eğitim durumu arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin dijtal etiğe ilişkin tutumlarında azalma olduğu görülmüştür. Ulaşdemir ve Küçük'e (2021) ait çalışmada ebeveynliğin günümüzde dijital ebeveynliğe dönüştüğü küçük yaş grubundaki çocuklarda dijital etik tutumun ve dijital okurayazarlığın kazandırılmasında ebeveynlerin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir. Bu çalışmaların araştırmanın sonucuyla örtüşmemesinde bahsi geçen çalışmaların küçük yaş grubu örneklemi ile yürütüldüğü ve küçük yaşta ebeveynlerin fiziki ve dijital yaşamdaki etik tutum üzerinde etkili olabilmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada ise örneklem grubunu genç yetişkin dediğimiz öğretmen adayları oluşturduğundan ötürü dijital etik tutum konusunda ebeveynlerin eğitim durumunun öğretmen adayları üzerinde etkisi olmamış olabilir.

5.2.3.Aylık Aile Geliri Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, aylık aile geliri değişkenine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre aylık aile geliri değişkeninin, öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Günümüzde serbest piyasa ekonomisi ile teknolojik ürün çeşitliliğinin oluşu, bireylere geniş fiyat aralıklarında uygun seçeneklerle teknolojik ürünlere sahip olma şansı yaratmaktadır. Birçok internet sağlayıcısının ev, mobil hizmetler vermesi ve farklı ekonomik gelire sahip bireyler için farklı tarife seçeneklerine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Böylece farklı aile gelirine sahip bireyler teknolojiye kolay erişim sağlayabilmektedir. Bu çalışmada aile geliri değişkeni, öğretmen adaylarının çocukluktan itibaren teknolojiye ulaşmalarını etkilememiş olabileceğinden ötürü öğretmen adaylarının dijital etik tutumları üzerinde etkili olmamış olabilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla benzer bir çalışmaya rastlanmıştır. Erdem'e (2008) ait çalışmada öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerinin etik kullanımında aylık gelir değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bilişim teknolojilerine ilişkin etik tutumun öğretmen adaylarının dijtal etik tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmanın ulaşılan sonuçla örtüştüğü söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, internet teknolojileri etiği konusuna yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Tanoğluna'a (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarının aile gelir durumları değişkeni açısından dijital etik puanlarının yüksek gelirli öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Özdemir ve İbili'ye (2018) ait çalışmada öğretmen adaylarının aile gelir durumları değişkeni "sağlıklı internet kullanım" boyutu açısından aile gelir seviyesi arttıkça internetin etik kullanımının azaldığı belirlenmiştir. İnternet teknolojilerine ilişkin etik tutum ve davranışın öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir.

5.2.4. İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının dijital etik tutumları, interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, interneti günlük 1-3 saat arası kullanan öğretmen adayları ile interneti "7-9 saat arası ve 10 saat ve üzeri" kullanan öğretmen adayları arasında interneti günlük "1-3 saat" arası kullananlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre interneti günlük kullanma süresi değişkeninin, öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çalışmada bu sonuca ulaşılmasında internette geçirilen sürenin 1-3 saat arası oluşunun, internette gereğinden fazla zaman geçirilmediğiyle ve internet bağımlılığından uzak internetin kararında kullanımıyla ilişkili olmasından kaynaklanmış olabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Mısırlı ve Kuzu'ya (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medya etiğine aykırı davranış gösterme eğiliminin; Aydın ve Arslan (2021) ve Elmas'a (2016) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin; Özdemir ve İbili'ye (2018) ait çalışmada öğretmen adaylarının "sağlıklı internet kullanımı" boyutunda interneti etik kullanma düzeylerinin; Uysal'a (2006) ait çalışmada öğretmen adaylarının "fikri mülkiyet" boyutunda internet etiğine aykırı davranışlarının

interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Adı geçen çalışmalarda ele alınan sosyal medya etiğinin, siber zorbalık farkındalığının ve internet etiğinin öğretmen adaylarında dijital etiğe ilişkin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, dijital etiğe ilişkin internet etiği ve siber zorbalık konularına yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Erdoğlu ve diğerlerine (2017) ait çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi etik davranışlarında; Kurt ve Teker (2017)'e ait çalışmada öğretmen adaylarının net- etik davranışlarında; Sakallı'ya (2015) ait çalışmada öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinde; Aydın ve Aslan'a (2021) ait çalışmada öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinde interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İnternet etiği davranışlarının ve siber zorbalık farkındalığının öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir.

5.3.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık ortalama tutum puanlarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunda, öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklara karşı tutumlarına dikkat ettikleri ve farklılıklar konusuna hassasiyet gösterdikleri söylenebilir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin kazandırmayı hedeflediği bilgi kadar öğretmenin tutmuyla ve davranışlarıyla da ilgilendiklerinden ötürü öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hayat görüşü, davranış tarzı ve bilgisi öğrencileri etkileyebilmektedir (Bulut ve Başbay, 2014). "Farklılıklara saygı ve hoşgörü" değerleri bir öğretmende olması gereken mesleki yeterlilik alanları kapsamında bir tutumdur (URL-10). Bu araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları kapsamında beklenilen bir tutuma sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutum puanlarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde bulunmasında örneklemi oluşturan Diyarbakır ve Siirt

Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının genç kuşak olarak dijital ortamda farklı kültürden bireylerle dijital temas kurmaları; örneklemi oluşturan iki üniversitenin bulunduğu şehrin çokkültürlü yapısı ve aldığı dış göçlerle yabancı uyruklu kişilerin bahsi geçen şehirlerde yaşıyor olması etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre; görüşmeye katılan 27 öğretmen adayının büyük çoğunluğu (22/27), çokkültürlü okuryazarlık farkındalığına sahip olduğunu belirtmiştir. Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan bir kavramdır. Tutumun bilişsel boyutunda "farkındalık, bilgi" bulunmaktadır. Bu bakımdan bireyin bir konuya ilişkin farkındalığı, bireyin belleğinde bir konuya ilişkin bilişsel bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmakta, tutum ve davranışlara dönüşmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006; Kağıtçıbaşı, 1999). Bu açıdan görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kültürel farkındalığa ilişkin olumlu yönde görüş belirttikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin olumlu yönde tutuma sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Ayrıca çokkültürlü okurayazarlığın diğer alt boyutlarına ilişkin nitel bulgulara göre "dilsel farklılıklar (27/27)" boyutunda öğretmen adaylarının hepsinin; "cinsiyet farklılığına saygı"(21/27)" ve "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik (19/27)" boyutlarında öğretmen adaylarının çoğunluğunun; çokkültürlü okuryazarlığa uygun özellik gösterdiklerini ifade eden yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Güngör ve diğerleri (2018), Arsal, Arsal ve Akçaoğlu (2017), Akar (2017), Alanay (2015) ve Ünlü ve Örten (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bekir ve Bayraktar (2018) ve Akkaya ve diğerlerine (2018) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Demir ve Başarır'a (2013) ait çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algılarının "yüksek" olduğu; Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman'a (2017) çalışmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Adı geçen araştırmalarda ele alınan çokkültürlülük tutumunun,algısının ve kültürlerarası duyarlılığın öğretmen adaylarında bu alana ilişin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren çokkültürlülük konusunun farkındalık, bilgi, deneyim yeterlik alanlarına ilişkin öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Karadağ (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin "orta düzeyde" olduğu; Roh (2015) tarafından yapılan çalışmada Koreli öğretmen adaylarının çokkültürlülük yeterliğinin "orta düzey" olduğu; Karaçam ve Koca (2012) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin "yetersiz" olduğu belirlenmiştir. Adı geçen araştırmalarda ortaya ortaya çıkan "eksik, yetersiz, orta" çokkültürlülük farkındalık ve deneyim düzeylerinin, öğretmen adaylarında bu alana ilişin olumsuz bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olabilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik göstermediği söylenebilir.

Alanyazında çokkültürlüğe ilişkin bilgi, beceri, tutum, kişilik özellikleri ve yeterlikler açısından ele alınan çalışmalarda öğretmen adaylarına ait sonuçların farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın bahsi geçen çalışmaların farklı kültürel çevrelerde ve farklı örneklemler ile gerçekleştirilmiş olmaları ile ilgili olduğu söylenebilir.

5.4.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumlarının Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Her değişkene ilişkin tartışma bu kısımda sunulmuştur.

5.4.1.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının, çokkültürlü okuryazarlık tutumları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, çokkültürlü okuryazarlığın "dilsel farklılıklara saygı" boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, "kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı, hoşgörü" boyutlarında ve çokkültürlü okuryazarlığın genel toplam puanında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın bahsi geçen dört boyutunda ve çokkültürlü okuryazarlığın genel toplam puanında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma örnekleminin Diyarbakır ve Siirt'te öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsadığı ve öğretmen adaylarının nitel çalışmadaki görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklarda erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla hassasiyet göstermiş olmaları etkili olmuş olabilir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Güngör ve diğerlerine (2018) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlüğe yönelik tutumlarında; Şahin ve Kılınç'a (2016) ait çalışmada öğretmen adayalarının çokkültürlü kişilik özelliklerinde; Demir ve Başarır'a (2013) ait çalışmada "farkındalık ve beceri" boyutları için öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterlik algılarında; Akar-Vural ve Gömleksiz'e (2010) ait çalışmada, öğretmen adaylarının ayrımcılık tutumlarında; Çoban ve diğerlerine (2010) ait çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarında, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Alanyazında ele alınan çokkültürlü kişilik özelliklerinin, kültürel farklılıklara bakış açısının ve ayrımcılığa ilişkin eğilimin öğretmen adaylarında bu alana ilişin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlgili alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, çokkültürlüğe ilişkin tutum ve kişilik özellikleri alanlarına yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Kantürer (2020) ve Arsal ve diğerlerine (2017) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarının; Akkaya ve diğerlerine (2018) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının; Bulut ve Sarıçam (2016) ve Polat'a (2009) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin; Akın'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının; Üstün'e (2011) ait çalışmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarında, Polat ve Barka'ya (2014) ait çalışmada kültürlerarası yeterliliklerinde, Yılmaz ve Göçen (2013) kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çokkültürlü kişilik özelliklerinin, algılarının ve kültürel duyarlılığın öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüşmediği düşünülebilir.

Alanyazında çokkültürlüğe ilişkin bilgi, beceri, tutum, kişilik özellikleri ve yeterlikler açısından ele alınan çalışmalarda cinsiyet değişkenine dair sonuçların

farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılaşmanın biyolojik cinsiyetten ziyade toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili olduğu söylenebilir (Güngör ve diğerleri, 2018).

5.4.2.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde,çokkültürlülü okuryazarlığın sadece "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutunda hiç okula gitmeyip okuryazar olan annelere sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Çokkültürlü okuryazarlığın diğer dört boyutunda ve çokkültürlü okuryazarlık puan ortalamasına göre anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre anne eğitim durumu değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca göre, örgün eğitim sistemine girememiş ancak bir şekilde okuma yazmayı öğrenmiş öğretmen adayları annelerinin, farklı nedenlerle (kendi çocukluklarında akranlarına kıyasla dezavantajlı durumda olmuş olmaları, ebeveynlerinin onları okula göndermeyişi ve mahalle baskısı) hak ettikleri saygı ve eşitliği yakalayamadıklarını düşündükleri ve bu nedenle saygı ve eşitliğe daha çok hassasiyet göstermiş oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucuna benzer bulguların olduğu görülmektedir. Güngör ve diğerlerine (2018) ait çalışmada öğretmen adayalarının çokkültürlüğe yönelik tutumlarında; Şahin ve Kılınç'a (2016) ait çalışmada öğretmen adayalarının çokkültürlü kişilik özelliklerinde; Akar-Vural ve Gömleksiz (2010), öğretmen adaylarının ayrımcılık tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine analmlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Adı geçen araştırmada ele alınan çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve ayrımcılığa ilişkin eğilimin öğretmen adaylarında bu alana ilişin bir tutumun varlığına yönelik bir gösterge olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan bu çalışmaların ulaşılan sonuçla bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, çokkültürlüğe ilişkin algı ve kişilik özellikleri alanlarına yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Karadağ (2019), Bekir ve Bayraktar (2018), Akkaya ve diğerlerine (2018) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının; Akın'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Kacar ve Sarıçam'a (2016) ait çalışmada

öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre çok kültürlü kişilik alt boyutlarından açık görüşlülük alt boyutunda annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlülük algısının, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmanın ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, çokkültürlü okuryazarlık tutumları, baba eğitim durumuna göre incelendiğinde, çokkültürlülü okuryazarlığın sadece "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda ortaokul mezunu olan babalara sahip öğretmen lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çokkültürlü okuryazarlığın diğer dört boyutunda, çokkültürlü okuryazarlık toplam puanında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, baba eğitim durumu değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın sadece "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Baba eğitim durumu değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın sadece "cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda etklili olması, ayrıca babası "ortaokul mezunu" olanlar lehine olduğu yönündeki sonuç yorumlanamamıştır. Kuşaksal özelliklerden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Baba eğitim durumu değişkeni, çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin çalışmalarda başka örneklemler üzerinde araştırılarak sonuçları incelenebilir.

İlgili alanyazında araştırma bulgularıyla farklılık gösteren, çokkültürlüğe ilişkin algı, yeterlik, kültürel duyarlılık ve kişilik özellikleri alanlarına yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Karadağ'a (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliliklerinin; Akkaya ve diğerlerine (2018), Bekir ve Bayraktar'a (2018) ait çalışmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının; Akın'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Kacar ve Sarıçam'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin çokkültürlü kişililiğin "kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük ve duygusal denge" alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlülük algısının ve kültürel duyarlılığın öğretmen adaylarının

çokkültürlü okuryazarlık tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmanın ulaşılan sonuçla örtüşmediği söylenebilir.

5.4.3. Aylık Aile Geliri Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının, çokkültürlü okuryazarlık tutumları, aylık aile geliri değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre aylık aile geliri değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, Türkiye'nin iç ve dış göç açısından aktif bir ülke olması, özellikle gelişen şehirlerde şehrin yerlileri dışında başka şehirden gelen yerliler, dış göçle gelen yabancı uyrukluların bulunması, bireylerin aile geliri etkeni olmadan sokakta, okulda ve hayatın her alanında kültürlerarası temasa maruz kalmasından olabilir.

Alanyazında araştırma bulgularıyla benzer çalışmalara örnek olarak; Kocak'a (2020) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkütlürlü eğitime ilişkin tutumlarında; Karadağ'a (2019) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliliklerinde; Akın'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının kütlürel duyarlılıklarında, Kacar ve Sarıçam'a (2016) ait çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinde (kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, sosyal girişkenlik, duygusal denge) aylık gelir değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Çokkültürlü yeterliliklerin, çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumunun ve kültürel duyarlılığın öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarını yordayabileceği düşünüldüğünde bu çalışmaların ulaşılan sonuçla örtüştüğü söylenebilir.

5.4.4. İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumları interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre interneti günlük kullanım süresi değişkeninin, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada bu sonuca ulaşılmasında interneti kullanma sıklığının, öğretmen adayının interneti kültürlerarası etkileşim amacıyla kullandığının bir göstergesi olmamasından kaynaklanmış olabilir. İnterneti kullanım amacının çokkültürlü tutum geliştirmeye hizmet edip etmediği önemli bir etkendir. Bekiroğlu ve Balcı'nın (2014) belirttiği üzere internetin kullanım sıklığından ziyade

iletişim ve etkileşim amaçlı kullanımı, bireyler arası kültürel değerlerin paylaşımını sağlamaktadır.

Alanyazında çokkültürlülük üzerine yapılmış çalışmalarda, interneti günlük kullanım sıklığı değişkeninden ziyade sosyal medya kullanımı konusunda yoğunlaşıldığı görülmektedir. Alanyazında, internet yollu iletişim sağlayan sosyal medyanın, farklı kültürden bireylerle iletişim sıklığına göre kültürlerarası etkileşimi dolayısıyla çokkültürlü tutum ve beceriyi etkilediği üzerine çalışmalar mevcuttur (Yücel ve Sarı, 2021; Aksoy, 2020; Uluç ve Yarcı, 2017). Bu bağlamda "interneti günlük kullanım süresi" değişkeninin öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarında etkili bir değişken olmadığı sonucunun; interneti farklı kültürden bireylerle etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımının bireylerde çokkültürlü, kültürlerarası beceri, tutum ve yeterlik geliştirmede etkili olabileceğinin belirlendiği bahsi geçen çalışmalarla açıklanabildiği söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının dijital etik ile çokkültürlü okuryazarlık tutumlarına ilişkin sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada karma yöntem kullanıldığından, nicel ve nitel sonuçlar ayrı başlıklar şeklinde sunulmuştur.

6.1.1.Araştırmanın Nicel Bölümünün Sonuçları

1. Öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.
2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu saptanmıştır.
3. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.
4. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.
5. Aile geliri değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.
6. İnterneti günlük kullanım süresi değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital etik tutumlarında, interneti 1-3 saat arası kullananlar ile, 7-9 saat ,10 saat ve üzeri kullananlar arasında, interneti gün içinde 1-3 saat arasında kullananlar lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu saptanmıştır.
7. Öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlık tutumlarının ölçeğin genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin en yüksek puan ortalamasına sahip boyutun " kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın dört boyutunda "kültürel farkındalık, kültürel farklılıklara saygı ve eşitlik, cinsiyet farklılığına saygı ve hoşgörü" ile çokkültürlü okuryazarlığın genel toplam puanında, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu saptanmıştır. Ancak " dilsel

farklılıklarda saygı" boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

9. Anne eğitim durumu değişkenine göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın genel toplamında ve " kültürel farkındalık, dilsel farklılıklara saygı, cinsiyet farklılığına saygı ve hoşgörü" boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Ancak "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" boyutunda, anne eğitim durumu değişkenine göre, hiç okula gitmemiş okuryazar anne ile yüksekokul/üniversite/lisansüstü eğitim mezunu anneye sahip olan öğretmen adayları arasında, annesi hiç okula gitmemiş ama okuryazar olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu saptanmıştır.
10. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın genel toplamında ve "kültürel farkındalık, dilsel farklılıklara saygı, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, hoşgörü" boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Ancak, " cinsiyet farklılığına saygı" boyutunda, baba eğitim durumu değişkenine göre, ortaokul mezunu baba ile okuryazar olmayan ve üniversite/yüksek okul/lisans üstü eğitim mezunu babaya sahip olan öğretmen adayları arasında, babası ortaokul mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu saptanmıştır.
11. Aylık gelir değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.
12. İnterneti günlük kullanım süresi değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü okuryazarlığın genel toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.
13. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık tutumları ile çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, dijital okuryazarlık ile çokkültürlü okuryazarlık ve alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümünün Sonuçları

1. Dijital etiğe ilişkin öğretmen adaylarının hepsinin dijital etik kurallara uydukları, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (23/27) dijital sorumluluklar konusunda kendilerini yeterli buldukları yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.
2. Toplumda dijital etiğe ilişkin "öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (15/27) toplumda dijital ortamda etik kurallara uyulmadığı, "öğretmen adaylarının çoğunluğunun (22/27) toplumda dijital sorumluluk konusunda eksiklikler olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.
3. Çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin "kültürel farkındalık" temasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun (22/27) kendilerinin yeterli olduğu, "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" teması için öğretmen adaylarının çoğunluğunun (19/27) koşulsuz hoşgörülü ve saygı gösterdikleri, "dilsel farklılıklar" temasında öğretmen adaylarının hepsinin (27/27) dilsel farklılığa saygılı oldukları, "cinsiyet ayrımcılığı" temasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun (21/27) hiçbir koşulda cinsiyet ayrımı yapmadıkları yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.
4. Toplumda çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin "kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik" temasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun (19/27); cinsiyet ayrımcılığı" temasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun (25/27) toplumda eksiklikler olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlar ve bunlara bağlı ulaşılan sonuçlara dayalı olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutum ve becerilerinin arttırılabilmesi amacıyla eğitim fakültelerinin tüm bölümleri için lisans düzeyinde zorunlu veya seçmeli "Dijital Etik, Çokkültürlü Okuryazarlık" dersleri eğitim programlarına yerleştirilebilir.
2. Çalışmanın örneklem grubunu Diyarbakır ve Siirt Üniversiteleri'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık tutumları ele alınabilir, örneklem grupları daha fazla genişletilebilir. Öğretmen adayı, öğretmen, okul

idarecileri ve öğretim üyelerinin dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlığa ilişkin görüşlerini daha detaylı inceleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

3. Ebeveynler, gençler, küçük yaş grubu çocuklar ve farklı meslek grupları örneklemleriyle dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık konularına geniş bakış açısıyla bakabilmek için konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acar, M. (2002). Ekonomik siyasal ve sosyal kültürel boyutlarıyla küreselleşme: Tehdit mi fırsat mı? *Liberal Düşünce*, 7, 25-26.

Acele, B. (2020). Bilişim teknolojisi öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısal ayak izi kavramlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haccettepe Üniversitesi, Ankara.

Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural global education . *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.

Akar, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 741-762.

Akar-Vural, R. & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on prospective classroom teachers' discriminatory attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 231-233.

Akbaba, A. & Erenler, E. (2011). Etik karar verme ve cinsiyet farklılıkları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 447-464.

Akçaoğlu, M. Ö. & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.

Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 11(3), 29-42.

Akkaya, N., Kırmızı, F. S. & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 308-335.

Akman-Kadıoğlu, E. (2019). Öğretmen adayları için bilgi güvenliği ve bilişim etiği dersinin tasarım, geliştirme ve uygulaması: Tasarım temelli araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, Z. (2020). Kültürlerarası yeni medya: Sosyal medyanın kültürlerarası iletişim üzerinde algılanan etkileri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergisi*, 3, 2, 126-144.

Aksu, S. G. & Sürgevil-Dalkılıç, O. (2019). Dijital çağın yetkinlikleri: Çalışanlar, insan kaynakları uzmanları ve yöneticiler çerçevesinden bakış. *Journal of Business in the Digital Age*, 2(2), 54-68.

Alanay, H. (2015). Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Albar, B. Ö. (2019). Kadınlara yönelik ayrımcılık. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 5(8), 274-286.

Albright J.J & Park H.M.(2009). Confirmatory factor analysis using Amos, LISREL, Mplus and SAS/STAT CALIS. Bloomington: University Information

Technology Services Center for Statistical and Mathematical Computing Indiana University Press, 9-13.

Aldosemani, T. I. & Shepherd C.E. (2014). Second life to support multicultural literacy, and in service teachers' perceptions and expectations, *Techtrends,* 58(2), 46-58.

Alparslan, A. M., Çetinkaya-Bozkurt, Ö. & Özgöz, A. (2015). İşletmelerde cinsiyet ayrımcılığı ve kadın çalışanların sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve* İdari *Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.

Alyılmaz, C. & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.

American Psychological Association-APA- (2002). Multicultural guidelines: An e cological approach to context, identity and intersectionality. http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psyhologists 22.12.2021

Ar-Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin (teacher multicultural attitude survey) güvenirlik ve geçerlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Arsal, Z., Arsal, M. D. & Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1), 17- 31.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(17), 9-26.

Atabek, Ü. (2006). İnternette etik sorunların ekonomi politik bağlamı. *Küresel İletişim Dergisi,* 2(8), 1-9.

Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi (2006). Recommendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvernirlik çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 57, 463-471.

Aydemir, S. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Aydın, İ. (2013). Çocuk, internet ve etik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 98-119.

Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4.Baskı). Ankara: Pagem.

Aydın, İ. & Arslan, K. (2021). Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 4(2), 295-314.

Baker, W. (2009). Intercultural awareness and intercultural communication through English: An investigation of Thai English language users in higher education. Yayınlanmamış doktora tezi, Southampton Üniversitesi, Southampton.

Bakır, E. (2016). Sınıf öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8.baskı). Ankara: Pegem A .

Banko-Bal, Ç. , Ketenci, M. & Akman, B. (2020). Okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1695-1725.

Banks, J.A.(1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, *69* (3), 135-140.

Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. in *the Educational Forum*, 68, 4, 296-305.

Barquin, R. (2006). The ten commandments for computer ethics. *Computer Ethics Institute*. *Retrieved November,* 27.

Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Seçkin.

Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 36 (161), 199-212.

Baştürk, A. & Yiğit, N. (2019). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (4), 888-900.

Batu, M. & Güler-İplikçi, H.(2018). Yeni medya rahatsızlıkları: Yeni nesil medyaya farklı bir bakış. International Conference on Applied Economics and Finance IV. Extended with Social Sciences (637-651), Kuşadası.

Baumann, G. (2006). Çokkültürlülük bilmecesi. Ulusal, etnik ve dinsel kimlikleri yeniden düşünmek (Çev: Demirakın, I.). Ankara: Dost.

Bauman, Z. (2012). Küreselleşme ve toplumsal sonuçları (Çev: Yılmaz, A.), (4.Baskı). İstanbul: Ayrıntı.

Baydur, H., Uçan, G., Şeker, D., Özpınar, S., Gerçeklioğlu, G. & Horasan, G. D. (2016). Manisa kent merkezinde yaşayan yetişkinlerde toplumsal cinsiyet tutumunun değerlendirilmesi: Yöntem ve temel bulgular. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 126-133.

Bayrak, T. (2017). Sosyal medyada dijital etik: Twitter'da şiddet içerikli iletilerin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(1), 32-46.

Bekir, H. & Bayraktar. V. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları, 1. International Conference On Multidisciplinary Sciences (icomus), 1. International Conference on Multidisciplinary, Medipol Üniversitesi, İstanbul.

Bekiroğlu, O. & Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(35), 429-459.

Beycioğlu, K. (2009). A cyberphilosophical issue in education: Unethical computer using

behavior - The case of prospective teachers. Computers & Education, 53, 201-208.

Bezirci, M. & Konuşkan-Bayraktar, M. (2017). *Etik ilkeler ve etik eğitimi ,Dört kutsal kitap çerçevesinde.* Konya: İmaj

Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *(*3), 108-114.

Bora, T. (2009). Sadaka, Sosyal Yardım, Dayanışma, Örgütlenme, *Birikim,* 241, 19-24.

Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis: For Applied research. New York: The Guilford Press.

Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23 (3), 957-978.

Bulut, M. (2015). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Bulut, M. B. (2014). Kadınların yüksek pozisyonlara gelememe nedenleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 202-215.

Büyükkaragöz, S.S. (1995). *"Hoşgörü demokrasi ve eğitim" sağlıkta hukukta eğitimde demokraside hoşgörü.* Konya: Konya Sağlık Eğitim Enstitüsü Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.(Ed.). (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Pegem A.

Bynum, T. W. (2008). Norbert Wiener and the rise of information ethics. *Information Technology and Moral Philosophy*, 8-25.

Can, A. (2020). Liberalizme Kültürel Farkındalık Açısından Eleştirel Bir Bakış. *Journal of Awareness (JoA)*, 5(2), 135-146.

Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: sosyolojik bir yaklaşım. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi,* 3(27), 317-332.

Canbay, T. (2001). Bütçe etiği (kavramsal bir yaklaşım). *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 2, 125-135.

Castells,M. (2013). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, ikinci cilt kimliğin gücü* (Çev:Kılıç, E.), (2.Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Cemaloğlu, N. & Koçak-Bıçak, D. (2020). Sosyal Ağlarda Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 143-166

Ceyhun Y. ve Çağlayan, U. (1997), *"Bilgi Teknolojileri Türkiye İçin Nasıl Bir Gelecek Hazırlamakta"*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No: 361.

Ceylan, Y. (2021). Göç ve çokkültürlülük ilişkisi: Şişli ilçesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Cherng, H. Y. S. & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 70(3) 219–236.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

Cohen, J. R., Pant, L. W. & Sharp, D. J. (1998). The effect of gender and academic discipline diversity on the ethical evaluations, ethical intentions and ethical orientation of potential public accounting recruits. *Accounting Horizons*, 12(3), 250.

Creswell, J.W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev: Özcan, H.). Ankara: Anı.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed method research* (3.Baskı). CA: Sage.

Çağırkan, B. (2020). Çokkültürlülük tartışmaları ekseninde göçmenlerin hâkim topluma uyumu. *AHBV Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (2) 29-41.

Çaplı, B. (2002). *Medya ve etik*. Ankara: İmge Yayınları.

Çelik, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ürünlerle ilgili telif hakları konusundaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çelik, M. & Şahingöz, S. A. (2018). İş yaşamında cinsiyet ayrımcılığı: Kadın aşçılar örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, (3), 370-383.

Çelikten, L. (2015). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö. & Bayram, M. (2018). UNICEF'e göre Türkiye'de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(12), 221-238.

Çoban, A. E, Karaman, N. G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 1(10),12-131.

Çolakoğlu, S. (2019). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 9 (1-2), 373-404.

Çubukcu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research,* 5, 148-174.

Dale, E. (1970). Things to come: The new literacy. *Theory into Practice*, 9(2), 130-138.

Dalkıranoğlu, T. (2012). Çalışma yaşamında kadın işgücü ve cinsiyet ayrımcılığı: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Dağlı, K. & Yüksel, S. (2020). Suriyeli öğrencilerin matematik dersi kazanımlarına ulaşmaları sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-27.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills (Ed: Bellanca, J. & Brandt, R.). *21st century skills: Rethinking how students learn*, 51-76.

Dedeoğlu, G. (2006). *Bilişim Toplumu ve Etik Sorunlar*. Bursa: Alfa Aktüel.

Dembour, M.B.(2006). *Who believes in human rights: Reflections on the European convention*. New York: Cambridge University Press.

Demir, M. (2018). Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi. Doktora tezi.

Demir, Ö. & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 3(1), 1-26.

Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi, *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.

Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının anadilleri ve hâkim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(3), 1312-1339.

Demiröven, G. H. & Alpaslan, O. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 5(4), 774-805.

Demirsoy, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. & Akar, T. K. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117.

Dooley, M. C. (2008). Multicultural literacy teacher education: Seeking micro-tranformations., *Literacy Research and Instruction*, 47 (2), 55-75.

Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük* (2.Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları

Duymaz, S. H. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilişim etiği öğretim programı uygulaması. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Ece, T. (2019). IB programlarının öğretmen ve idarecilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ekşi, H. & Ersoy, F. (2020). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen (Ed: Ekşi, H. & Katılmış, A.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* (143-178), Ankara: Nobel.

Elçi, A. C. & Sarı, M. (2015). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25(3), 87-102.

Elmas A. (2018). 1923-2016 yılları arası hükümet programlarında dezavantajlı gruplar. *Social Sciences Studies Journal,* 4(15), 945-953.

Erdem, Z. (2008). Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 185-203.

Erdoğdu, F., Gökoğlu,S. & Çakıroğlu, Ü. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları çevrimiçi ortamlarda ne kadar etik davranabiliyor? 5. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erdol, T. A. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erkal, M., E. (2005).*Küreselleşme etniklik çokkültürlülük*. (1.Baskı), İstanbul: Derin Yayınları.

Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: "Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar". *Gazi Akademik Bakış*, 9, 109-122.

Erol, O., Çırak, N. S. & Başer-Gülsoy, V. G. (2021). Sosyal medya kullanımının kişiliğe göre değişimi: öğretmen adayları örneklemi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 571-598.

Ersoy, F. A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473.

Ersöz, B. & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 170-179.

Ferrari, A., Punie, Y. & Redecker, C. (2012). Understanding digital comptetence in the 21st century: An analysis of current frameworks. *Ec-Tel*, 79-92.

Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: Sage Publications

Fox, D. (2003). An examination of ınformation ethics as a theory to adress internet ethical concerns. Doktora tezi.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw- Hill Publishing Co.

Gedik-Bal, N. (2019). Intercultural competence in the eyes of stateschool EFL teachers in Turkey and a suggested in-service training module.Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 135-147.

Genç, Z., Kazez, H. & Fidan, A. (2013). Çevrimiçi etik dışı davranışlarının belirlenmesi için bir ölçek uyarlama çalışması. *Akademik Bilişim,* 1(1), 194-197.

Gemici, E. & Çatal, S. (2019). Göç ve çokkültürlülük, *Anadolu Strateji Dergisi,* 1, 1, 51-60.

George, D. & Mallery, P. (2018). IBM SPSS Statistics 25, Step by Step, *Reliability analysis* (249-260). New York: Routledge.

Gezgin, D. M. & Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 93-104.

Görgün-Baran, A., Hazer, O. & Öztürk, S. (2017). *Gençlik ve dijital çağ*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Gromov, G. (2002). Roads and crossroads of internet history. Growth of the internet.

https://www.netvalley.com/cgi-bin/intval/net_history.pl?chapter=8 14.05.2022

Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis, Thousand Oaks,* C.A: Sage.

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

Gül, Y. E. & Alimbekov, A. (2020). Anolu ve Kırgız Türklerinin atasözlerindeki "çalışkanlık" değerinin ortak özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 692-705.

Günday, R. (2013).Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies,* 8(10), 313-330.

Gündüz, M. (2019). Öğretmen adaylarının sahip oldukları hoşgörü düzeylerinin belirlenmesi, *SDU International Journal of Educational Studies,* 6 (2), 43-52.

Gündüz, Ş. (2013). Bilişim etiği ve öğretimi. bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi. *özel öğretim yöntemleri I-II* (343-362). Ankara: Pegem.

Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 17(66), 816-836.

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L.(2006). *Multivariate data analysis* (6thEd.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hertz, N. (2015). Generation K: What It Means To Be A Teen.

http://Www.Noreena.Com/Wp-Content/Uploads/2015/04/Generation-K.Jpg,

01.06.2020

Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counceling: A case fort he nararative ethics, moral and virtue ethics. *Counceling and Values*, 48, 131-148

Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21 (5), 967-968.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.

İlbars-Hanta, N. D. (2019). Bir göç ülkesi olarak Türkiye'de çokkültürlüleşen okullarda eğitim: Polatlı örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

İlgar, S. C. & İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(5), 31-78.

Jöreskog, K. G & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International Inc.,* Chicago.

Kacar, M. & Sarıçam, H. (2016).Sınıf öğretmeni adaylarında çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişki, 5. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: İmge Kitabevi

Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 26, 25-30.

Kancı, T. & Altınay, A. G. (2011) .Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler (Ed: Carslon M., Rabo, A. & Gök, F.). "*Küçük askerleri ve küçük Ayşeleri eğitmek: ders kitaplarında askerileştirilmiş ve cinsiyetlendirilmiş vatandaşlık*" (47-71). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kantar, N. & Bynum, T. W. (2021). Global ethics for the digital age–flourishing ethics. Journal of Information, *Communication and Ethics in Society*. 19, 3, 329-344..

Kanturer, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitim yeterlilik ve tutumlarındaki değişim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzzet Baysal Üniversitesi.

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

Karadağ,Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Karakuş, G. & Çimen, O. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(2), 411-435

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Arastirma Yöntemi.* Ankara Nobel Yayincilik.

Karataş, K., & Ayyıldız, A. A. (2021). Bugünün Türkiye'sinde göç gerçeği: Küresel hareketliliğin neresindeyiz. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 473-500.

Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., & Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.

Karataş, Y.C (2021). Dijital Etik ve Dijital Çağda "İnsan Doğası". *TRT Akademi*, 6(12), 570-579.

Karslı, Y. & Karakelle, S. (2018). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve ütbilişsel kararlar arasındaki bağlantılar, *Psikoloji Çalışmaları,* 38 (2), 171-200.

Kavas, B. N. & Develi, A. (2020). Çalışma yaşamındaki sorunlar bağlamında covid-19 pandemisinin kadın sağlık çalışanları üzerindeki etkisi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 84-112.

Kaya, A. (2005). *Avrupa birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çokkültürcülük ve azınlık tartışmaları: birarada yaşamanın siyaseti, Türkiye'de çoğunluk ve azınlık politikaları Avrupa birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık ve azınlık tartışmaları*, Kaya ve Tarhanlı (Der.), Istanbul: Tesev.

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

Kerim, Ü., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Kesici, A. (2018). Durkheim'in görüşleri doğrultusunda küreselleşme olgusu ve eğitimin küresel işlevi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 977-988.

Kesici, A. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal ağları kullanma sıklığına göre sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 315-343.

Keskin, U. & Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 4/1, 81-101.

Keskinel, B. & Çoşkun, D. (2020). Göç, çokkültürlülük ve toplumsal uyum. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 06(2), 51-58.

Kılavuz, T. (2019). İlkokulda cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(3), 142-144

Kılıç, G. N. & Kocabaş, İ. (2018). Sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 137-154.

Kim, H. & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity and their multicultural teaching efficac, *Educational Research Quarterly,* 42 (3), 3-20.

Kocayiğit, A. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *10*(23), 183-197.

Koçyiğit, M. (2017). Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi, Eskişehir.

Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.

Köktürk, Ş. & Ak, E. (2013). Küreselleşme çarkında Avrupa birliğinin çokkültürlülük ve çok dillilik çabaları, *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 71-85.

Köse, T. Ç., Karaduman, H. & Eryılmaz, Ö. (2017) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8, 2, 250-271.

Kurt, M. & Teker, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Net-Etik Davranışlarının Belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 749-769.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21.Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 28, 283-298.

Küçükvardar, M. & Aslan, A. (2021). Dijitalleşmenin ekonomik, teknolojik, toplumsal ve etik etkilerinin uluslararası raporlar üzerinden analizi. *Intermedia International E-journal*, 8(14), 21-38.

Kymlicka,W.(2015). *Çokkültürlü yurtaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi* (Çev: Yılmaz, A.). Ankara: Ayrıntı.

Landis, J, R. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34,2.

Lindberg, I. (2011). *"Çokdilli eğitim: isveç'ten bir perspektif", çokkültürlü toplumlarda eğitim* (Ed. Carlson, M., Rabo, A. & Gök, F.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Maner, W. (1996). Unique Ethical Problems in Information Technology. *Science and Engineering Ethics*, 2 (2), 137-154.

Mason, R. O. (1986). Four ethical issues of the information age. *MIS Quarterly*, 10(1), 5-12.

Massey, D. S., Arango, J, Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19 (3), 431-466

McNeal, K.(2005).The influence of a multicultural teacher education program on teachers'multicultural practices, *Intercultural Education*, 16,4,405-419.

Memduhoğlu, H. B. (2008) *Küresel ulusal ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Memduhoğlu, H B.(2010). 'Farklılıkların yönetimi' (Ed: Memduhoğlu H.B & Yılmaz K.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (199-228). Ankara: Pegem Akademi.

Mısırlı, Ö. & Kuzu, A. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal medya etiğine ilişkin görüşlerinin etik ikilem senaryolarıyla incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 1093-1107.

Mollavelioğlu, M. Ş. (2003). Küçük ve orta ölçekli işletmelerde bilgi teknolojilerinin etik kullanımı ve bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.

Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.

Müller, V. C. (2020). *Ethics of artificial intelligence and robotics'* (Ed: Zalta, E. N.) Stanford Encyclopedia of Philosophy (PaloAlto: CSLI, Stanford University).

Odacı, H. & Berber- Çelik, Ç. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 1174-1187.

Onurluer, E.(2019). Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu üniversitesi, Eskişehir.

Onur-Sezer, G. &Bağçeli-Kahraman, P. (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.

Oruç, T. & Bayrakçı, E. (2018). Yerel siyasette temsil ve katılım: kadın aktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 463-480.

Ozan- Leymun, Ş. (2018). Bilişim etiği dersinin incelenmesi: öğretmen adayları ile bir durum çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Önce, Ş. (2019). Etiğin dijital etiğe dönüşümü üzerine. *İstanbul, Uluslararası Bilişim, Teknoloji ve Felsefe Dergisi,* 23, 59-85.

Özbay, Ö., Doğan, U., Yıldız, E. & Seferoğlu, S. S (2021). Öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TRT Akademi,* 6(12), 494-513.

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

Özdemir, A. & İbili, E. (2018). Etik ve internet: BT öğrencileri üzerinde güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi,* 9(31), 55-74.

Özdemir, E. (2018). Ders kitaplarında cinsiyetçilik: Ortaokul matematik ders kitapları üzerine bir içerik analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Özdemir, S. (2017). Lisans öğrencilerinin bilişim etiği konusundaki tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, U. &Taç, İ.(2017). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 1(1), 1-7.

Özen-Kutanis, R., Bayraktaroğlu, S. & Özdemir, Y. (2005). Etik davranışların yöneliminde cinsiyet faktörü: Bir devlet üniversitesi örneği. II. Siysaette ve Yönetimde Etik Sempozyumu, 18-19 Kasım (211-218). Sakarya: Sakarya Üniversitesi

Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2 (4), 143-152.

Özkaplan, D. (2018). Dezavantajlı gruplar ve yerel siyaset ilişkisi: Van, Diyarbakır ve Mardin büyükşehir belediyeleri örneği üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Özpolat, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Öztepe, D. (2019). Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 287-311.

Özyer, K. & Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 2, 59-84

Parsak, M. B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Pattnaik, J. (2003). Multicultural literacy starts at home: Supporting parental involvement in multicultural education. *Childhood Education*, *80*(1), 18-24.

Pattnaik,J.& Vold, E.B.(1998).Preservice Teachers'multicultural literacy:are we missing the forest fort he trees? *Equity&Excellence in Education*, 31,3, 73-84.

Pieper, A. (1985). *Ethik und moral. Eine einführung in die praktische philosophie.* Münih: C.H. Berlag

Pincha, C. (2009). *Toplumsal cinsiyete dayalı afet yönetimi uygulayıcılar için el kitabı*, (Çev: Demirer, D.K). Kocaeli Üniversitesi Yayınları, 362.

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: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.

Ponterotto, J. G. (1998). Development and ınitial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurment* ,58 (6), 1002-1016.

Ponterotto, J. G., Costa-Wofford,C. I., Brobst, K. B., Spelliscy, D., Kacanski, J. M., Scheinholtz, J. & Martines,D. (2007). Multicultural personaltiy dispositions and psychological well-being, *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 119-135.

Rabo, A. & Gök, F. (Ed.), Çokkültürlü toplumlarda eğitim: *Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (47-71). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Rengi, Ö.& Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürler arası duyarlılıkları, *ZfWT*, 6 (3), 135-156

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools* (2.Baskı). Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).

Rogerson, S. (2020). Re-imagining the digital age through digital ethics, invited position paper. J. Arthur, T. Harrison ve G. Polizzi (Ed), *İn Promoting character education as part of a holistic approach to re-ımagining the digital age: Ethics and the internet webinar* (25-28), University of Birmingham.

https://dora.dmu.ac.uk/bitstream/handle/2086/20626/Ethics%20and%20the%20Internet%20Position%20Paper%20Simon%20Rogerson.pdf?sequence=1 23.03.2022

Roh, S. Z. (2015). A study of multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in Korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.

Russon, J. (1995). Heidegger, Hegel and ethnicity: the ritual basis of self-identity. *The Southern Journal of Philosophy,* 23, 509-532.

Sağsöz, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden "kültürel farkındalık" bileşeni açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 24-46.

Sakallı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Sarıdaş, G. & Nayir (2021). Kültürel değerle duyarlı öğretmen özelliklerini sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 355-377.

Sarıçam, H., Bulut, M. & Duran, A. (2015). Çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkinin incelenmesi, 2. Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu, 4-5 Eylül, Saraybosna Üniversitesi.

Sarıçam, H., Kaya, M. M & Yetim, G. (2016). Öğretmen adaylarında demokratik eğilim, intikam ve farklılıklara saygı arasındaki ilişki, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 31 Mayıs-3 Haziran, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Bildiri no:7095

Sevindik, T. (2011). *Matematik Mühendisliği 2011 Bahar Yarı Yılı Bilisim Ve Etik Ders Notları*. İstanbul.

Shin, S. K. (2015). Teaching critical, ethical, and safe use of ICT to teachers. *Language Learning & Technology,* 19(1), 181-197.

Sim J. & Wright C. C.(2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation and Sample Size Requirements. *Physical Therapy*, 85, 257-68.

Sincar, M. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık davranış normlarının incelenmesi, International Educational Technology Conference (*IETC)*, İstanbul.

Singer, J. Y. & Singer, A. (2000). Multicultural literacy and citizenship project. *Multicultural Perpectives*, 2(2), 32-34.

Solmaz, M. (2020). Öğretmen adaylarının siber bilgi güvenliği farkındalığı ve dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Söylemez, M. & Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128

Som-Vural, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. Doktora tezi.

Spratt, C., Walker, R. & Robinson, B. (2004). Module A5: Mixed research methods. PractitionerResearch and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning (PREST):Commonwealth of Learning

Swanson, R. A. & Holton, E. F. (2005). *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*. San Francisco, CA: Berrett Koehler Publications.

Şahin, M. H., & Kılınç, E. (2016). Eğitim fakultesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET*), 5(1), 126-136.

Şenel, M. (2013). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürel farkındalığın önemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 9-28.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10 (2), 35-50.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Tanoğlu, Ş. (2019). Resim iş eğitimi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ile dijital teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Tavani, H.T. (2000). Computer ethics: Current perspectives and resources APA *Newsletters*, 99(2), 166-170.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tepe, H. (2016). *Teorik etik, Etiğin bilgisel sorunları*. Ankara: BilgeSu

Topal A. D., Geçer, A. K., Akkaya, O., Guzel, Y. E. & Of, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilişim Suçları İle İlgili Tutum ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*(45), 159-174.

Topcubaşı, T. (2015). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Torun, Ö. (2007). Resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İnternet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tosun, N., Geçer, A. & Kaşıkçı, D. N. (2016). Öğretmen adaylarının internet etiği algıları ve kontrol odağı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 2(4), 82-103.

Touraine, A. (2011). *Demokrasi Nedir?* (Çev.Kunal,O.).İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Tuna, S. (2011). Kültürel farkındalık yaratma açısından sanat eleştirisi öğretimi. *İlköğretim Online,* 10(2), 569-575.

Uğurlu, C. & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 98-99.

Ulaşdemir, D. & Küçük, S. (2021). Siber zorbalığın önlenmesinde önemli bir kavram: dijital ebeveynlik ve pediatri hemşireliği. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 54-70.

Uluç, G. & Yarcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (52), 88-102.

UNESCO (1994) Tolerance: the threshold of peace

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098178 13.08.2021.

Utma, S. (2019). Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.

Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E. & Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210.

Uysal, Ö. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar etiğine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uzel, U.(2006). "İş ahlakı: Cinsiyetler arasındaki farklılıklar açısından literatür incelemesi" *Yönetim ve Ekonomi,* 13(1), 167- 176.

Ünlü, İ. & Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302

Ünnü-Ayyıldız, N.A., Baybars, M. & Kesken, J. (2014) Türkiye'de kadınların üniversiteler bağlamında yetki ve karar verme mekanizmalarına katılımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergis*i, (42).

Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerin etkileyen etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Van Der Zee, K. & Van Qudenhoven, J. P. (2000) The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness, *European Journal of Personality*, 14, 4, 291-309.

Vatandaş, C. (2002).*Çok Kültürlülük* (1.Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.

Verma, G. (1990). 'Pluralism: Some theoretical and practical considerations', *Commission for Racial Equality Britain: A plural Society* (44-57). Londra: Commission for Racial Equality.

Yanıkkaya, B. (2012). Televizyon haberciliği ve etik: Bildiklerimiz, bilmediklerimiz ve bilemediklerimiz arasında kaybolmamak için bir yol haritası, *Pi Dergisi*, Ocak-Şubat.

Yaman, M. (2020). Toplumsal yeniden üretim birleşik bir "feminist" teori? *Praksis,* (53), 9-37.

Yazıcı, F., Pamuk, A. & Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve yurtseverlik tutumları arasındaki ilişki, *Turkish Studies,* 11,9, 947-964.

Yeşil, A. & Balcı-Karaboğa, F. A. (2021). Gender equality awareness among middle school students*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (28), 51-78.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2017). İnternet bağımlılığı için kolaylaştırıcı bir faktör olarak sanal dünyada etik duyarlılık azalması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *9*(4), 398-409.

Yılmaz, H., & Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 3(2), 258-277.

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, M.Y (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 1641-1651.

Yiğitbaş, Ç. (2020). Hem dezavantajlı hemde kadın olmak. *Van Tıp Dergisi*, 27(3), 367-370.

Yücel, C. & Sarı, Ü. (2021). Sosyal ağlarda çokkültürlülük üzerine inceleme: Youtube tepki videoları. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13).

Weil, D. (1994). Towards a critical multicultural literacy. Inquiry: Critical thinking across the disciplines, 13(1/2), 14-22.

Willard, N. (1998). Moral development in the information fge. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425016.pdf 22.04.2022

URL- 1, https://www.internetworldstats.com/stats.htm İnternet Verileri. 15.06.2022.

URL-2, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437- TUİK Bilişim Teknoloji Verileri. 15.12.2020.

URL-3, https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20 Vizyonu .pdf MEB 2023 Eğitim Vizyonu. 12.12.20.21.

URL-4,https://www.etik.gov.tr/kamu-gorevlilerinin-sosyal-medya-kullaniminda-gozetmesi-gereken-etik-ilkeler/. Kamu Görevlilerinin Sosyal Medya Kullanımında Gözetmesi Gereken Etik İlkeler. 10.06. 2022.

URL-5, http://mufredat.meb.gov.tr/ Programlar. aspx. MEB Öğretim Programları. 07.05.2022

URL-6,https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355 YYRETMENLYK_ MESLEYY _GENEL_YETERLYKLERY.pdf. Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri. 23.05.2022

URL-7, https://www.goc.gov.tr/raporlar Göç Raporları Türkiye Göç Raporu. 26.06.2021

URL-8, https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/4185/6698-Sayili-Kisisel- Verilerin-Korunmasi-Kanununun-Amaci-ve-Kapsami#:~:text=Bu%20h%C3%BCkme%20g%C3%B6re%20ama%C3%A7%2C%20ki%C5%9Fisel,uyacaklar%C4%B1%20usul%20ve%20esaslar%C4%B1%20d%C3%BC

6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. 26.08.2021

URL-9, https://www.statista.com/statistics/ 272014/ global- social-networks-ranked-by-number-of-users/ Dünya Geneli Sosyal Medya Kullanıcı Sıralaması. 11.05.2022

URL-10, https://www.mevzuat.gov.tr/ MevzuatMetin /1.5.7354. pdf 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. 12.06.2022

URL-11, https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_ 06/13161241 OECD_ SKILLS _OUTLOOK_2019.pdf Dijital Dünya Becerileri OECD Raporu. 12/06/2022

URL-12, https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf WEF (2020) The Global Gender Gap Report. 20.05.2022

EKLER

EK 1. DETÖ ve ÇOTÖ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL ETİK İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Değerli öğretmen adayı, bu ölçekte profil özellikleriniz araştırılmaktadır. Ölçekte vereceğiniz bilgiler, doktora tezinde bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılacak, başka bir amaç için bu sonuçlardan yararlanıl**ma**yacaktır. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen için teşekkür ederim.

Nazenin FİDANTUNÇ
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

ÖĞRENCİ PROFİL ANKETİ

Üniversite: **Bölüm:**

Sınıf: ( ) 1. sınıf ( ) 2. sınıf**:** ( ) 3. sınıf ( ) 4. sınıf

Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek

Ailenizin Aylık Geliri: ( ) 0-1000 ( ) 1001-1600 ( )1601-2200

( ) 2201-3000 ( ) 3001-3800 ( ) 3801 ve üzeri

Anne Eğitim Durumu	**Baba Eğitim Durumu**
( )okuryazar değil	( )okuryazar değil
( )Hiç okula gitmemiş ama okuryazar	( )Hiç okula gitmemiş ama okuryazar
( )İlkokul	( )İlkokul
( )Ortaokul	( )Ortaokul
( )Lise	( )Lise
( )Üniversite/Yüksekokul	( )Üniversite/Yüksekokul
( )Master/Doktora	( )Master/Doktora

İnterneti günlük ortalama kullanma süreniz nedir?

( ) Hiç kullanmıyorum ( ) 1-3 saat ( ) 4-6 saat

( ) 7-9 saat ( ) 10 +

Lütfen ifadeleri **dikkatle okuduktan** sonra, Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum

Not: Bu çalışmada kullanılan Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ), Ribble'ın (2011) dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin tanımlarının temel alınarak hazırlandığı "dijital vatandaşlık" ölçeğinin oluşturulmasında yer alan maddelerden yola çıkılarak oluşturulmuş olup dijital etik tutum ölçeğine doğru evrilmiştir.

DİJİTAL ETİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Lütfen ifadeleri **dikkatle okuduktan** sonra, Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Dijital ortamda başkalarına zarar vermekten kaçınırım					
2	Başkasına ait elektronik cihazları izinsiz kurcalamayı yanlış bulurum					
3	Dijital ortamda başkalarına ait içeriği izinsiz kullanmayı yanlış bulurum					
4	Elektronik cihazları veri, para ..vb. durumlar için çıkar amaçlı kullanmayı yanlış bulurum					
5	Bedelini ödemediğim bir yazılımı kopyalamayı tercih etmem					
6	Bilginin doğruluğunu teyit etmeden internetteki bilgileri kullanmayı tercih etmem					
7	Elektronik cihazların amacına uygun kullanılması gerektiğine inanırım					
8	Elektronik cihazların güncellenmiş yazılımlarını kullanmayı tercih ederim					
9	E-devlet gibi çevrimiçi kamu hizmetlerinden yararlanmayı tercih ederim.					

ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Lütfen ifadeleri **dikkatle okuduktan** sonra, Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Bireyin, kültürel özelliklerini tanıması gerektiğine inanırım					
2	Farklı kültürlere merak duyarım					
3	Farklı etnik yapıya sahip insanlarla iletişim kurmayı severim					
4	Etnik farklılıkları bir zenginlik olarak görürüm					
5	Hiçbir ırkın diğerlerinden üstün olduğuna inanmam					
6	Irk ayrımcılığını yanlış bulurum					
7	Ayrımcılığın her türlüsüne karşıyım					
8	Çok dilli eğitimi desteklerim					
9	Çok dilli sanat ve bilim hayatını desteklerim					
10	Kadın- erkek eşitliğine uygun davranmayı tercih ederim					
11	Kadınların iş hayatında yer alması gerektiğine inanırım					
12	Cinsiyet ayrımcılığını yanlış bulurum					
13	Farklı kültüre sahip insanlar beni korkutur					
14	Toplumda tek kültürlülüğü, homojenliği tercih ederim					
15	Farklı ideolojideki biriyle iletişim kurmak istemem					
16	Farklı dinden birinin komşum olmasını istemem					

EK 2. GÖRÜŞME FORMU

Öğretmen Adaylarının Dijital Etik ile Çokkültürlü Okuryazarlık Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Görüşme Formu

Değerli arkadaşlar, ben Nazenin FİDAN-TUNÇ. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Dijital etik ve çokkültürlü okuryazarlık konuları üzerine, sizlerle yapmış olduğum ön bilgilendirme sonrası, bu konular ve alt boyutları hakkında görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşme sonucunda elde edilecek bilgiler, sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma raporunda gerçek isminiz yerine kodlamalar kullanılacaktır. Ayrıca yapılacak görüşmenin 45-60 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum.

Yapılacak görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Kayıt altına alınan görüşme Word dosyasına aktarıldıktan sonra mail adresinize gönderilecektir. Kaydı gözden geçirme ve düzeltme hakkınız bulunmaktadır. Sormak istediğiniz herhangi bir husus varsa telefon veya mail aracılığıyla sorabilirsiniz. Bu bilgilendirmeyi okuduysanız onayladığınıza dair yanıtınızı mail yada telefon yoluyla gönderiniz.

Temel kavramlar: Dijital etik (dijital sorumluluk, dijital etik kurallar), Çokkültürlü okuryazarlık (kültürel farkındalık, kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik, kültürel farklılıklarda hoşgörü, cinsiyet farklılığına saygı, dilsel farklılıklara saygı)

KİŞİSEL BİLGİLER		
1.Üniversite:		Bölüm:
2. Cinsiyetiniz	( ) Kadın	( ) Erkek
3.Okuduğunuz Sınıf	1.( ) 2.( ) 3.( ) 4.( ) 5.( )	

DİJİTAL ETİK İLE İLGİLİ NİTEL SORULAR

1. Dijital sorumluluğa ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.Dijital etik kurallara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

ÇOKKÜLTÜRLÜ OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ NİTEL SORULAR

1.Kültürel farkındalığa ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitliğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.Kültürel farklılıklarda hoşgörüye ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4.Cinsiyet farklılığında saygıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5.Dilsel farklılıklarda saygıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK 3. KODLAYICILAR ARASI UZLAŞI ÇİZELGELERİ ÖRNEĞİ

Çizelge 1.Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Okuryazarlığa İlişkin Görüşlerinin Kod Düzenlemesinde Kodlayıcılar Arası Uzlaşıyı Sağlamak İçin Hazırlanan Temel Çerçeve Örneği

Tema	Kısa Tanımı	Kod	Kullanım zamanı	Kullanılmaması gereken zaman	Örnek Alıntılar
Kültürel farkındalık	Bireyin kendi kültürünü tanıması, farklı kültürden kişilerin farklılıklarını görebilmesi, kendi kültürünü yabancıya tanıtabilmesi, yabancı kültürü de tanımaya merak duyması. Ayrıca, kültürel farklılıkların farkında olma, ön yargıdan uzak durma, farklı kültürden bireylerle olan olayları kişiselleştirmeme	Yeterli düzey farkındalık	Öğretmen adayı , kültürel farkındalık sorusuna, iyiyim, yeterliyim, bu konuda tecrübelerim ve bilgim var gibi veya bu anlama gelecek ifadeler belirtmişse	Kültürel farkındalık sorusunu yanıtsız bırakmışsa, soruyu yanlış anlayıp konuyla alakasız yanıt vermişse, kendini değerlendirirken eksik ve yetersiz bulmuşsa	Kültürel farkındalığım iyi. Farklı kültürlere merakım var. Yabancı dil eğitimi için bir ay kadar İstanbul'da bir yurtta kaldım. O dönemde farklı ülkelerden öğrenciler vardı. Onların kültürlerini tanıma fırsatım oldu. Farklı kültürlere ilgim olduğunu fark ettim (ÇOT-K9)
		Eksik düzey farkındalık	Öğretmen adayı , kültürel farkındalık sorusuna, iyi değilim, eksiğim gibi veya bu anlama gelecek ifadeler kullanmışsa	Kültürel farkındalık sorusunu yanıtsız bırakmışsa, soruyu yanlış anlayıp konuyla alakasız yanıt vermişse, kendini değerlendirirken iyi veya yeterli bulmuşsa	Kültürel farkındalık olarak eksikliklerim var. Çünkü kendi kültürüm hakkında az da olsa bilgi sahibiyim ama çok detaylı bilgi sahibi değilim bu bence eksiklik. (ÇOT- K25)
Kültürel farklılıklarda saygı ve eşitlik	Farklı kültürden bireylere saygı gösterme, hiçbir kültürü diğerine üstün veya aşağıda tutmama, farklı kültürel özelliklere hoşgörü ile yaklaşma	Koşullu hoşgörü ve saygı	Öğretmen adayı , ifadesinde karşı taraf benim kültürel özelliklerime saygı duyuyorsa, saygı duyduğu sürece ben de saygı duyarım gibi bir yanıt vermişse	Öğretmen adayı soruyu, yanıtsız bırakmışsa, soruyu yanlış anlamışsa, yanıtında saygı koşulunu belirtmemişse, köşelerim yok, kırmızı çizgim yok demişse	Farklılıklara hoşgörü konusunda çizgilerim var. Mesela karşı taraf damarıma dokunmuşsa, beni farklılığım konusunda incitmişse, o zaman bende onu kırabiliyorum.(ÇOT-K22)
		Koşulsuz hoşgörü ve saygı	Öğretmen adayı , ifadesinde farklılıklara saygı konusunda, köşelerim yok, kırmızı çizgim yok, genel olarak her farklılığa saygım var gibi ifadeler belirtmişse	Öğretmen adayı , yanıtsız bırakmışsa, soruyu yanlış anlamışsa, yanıtında saygı göstermek için bir koşul ifade etmişse	Kültürel farklılıklara saygılıyım. Genel anlamda saygılıyım kimsenin dinine, ırkına, cinsiyetine, tercihlerine yaşam şekline karşı değilim saygı gösteririm… Evet, köşelerim yok, ayrımlarım olmaz.(ÇOT-K16)
		Toplumda gözlenen hoşgörüsüzlük	Öğretmen adayı , ifadesinde saygı ve hoşgörü konusunda, topluma dair gözlemlemelerindeki olumsuz durumlardan bahsetmişse	Öğretmen adayı , saygı ve hoşgörüye ilişkin toplumsal gözlemlerini ifade ederken olumlu yanıtlar vermişse, soruyu yanıtsız bırakmışsa, soruyu yanlış anlamışsa	Farklılıklara saygılıyım. Toplumda farklılıklara saygı konusunda eksiklik var. Engellilerde özellikle down sendromlu çocuklara dışarda dönüp dönüp bakıyorlar. (ÇOT-K12)

Çizelge 2.Öğretmen Adaylarının Dijital Etiğe İlişkin Görüşlerinin Kod Düzenlemesinde Kodlayıcılar Arası Uzlaşıyı Sağlamak İçin Hazırlanan Temel Çerçeve Örneği

Tema	Kısa Tanımı	Kod	Kullanım zamanı	Kullanılmaması gereken zaman	Örnek Alıntılar
Dijital Sorumluluk	Dijital suçlardan uzak durma ve dijital kanuna uyma, suç teşkil eden durumları şikâyet etme	Sorumlu davranma, eksik düzey hak arama/şikâyet etme	Öğretmen adayı , dijital ortamda kurallara uyduğu, hak arama ve olumsuz durumları şikâyet etmede zayıf, yetersiz, eksik olduğunu belirtmişse	Öğretmen adayı , dijital ortamda kurallara uymadığını belirtmişse, illegal durumları şikâyet ettiğini, hakkını aradığını belirtmişse	Ben sorumluluk sahibiyim ama şikâyet etme kısmını pek kullanmıyorum. Sonucu beni etkiler sonra sıkıntı olur .(DE-K23)
		Sorumlu davranma, yeterli düzey hak arama/şikâyet etme	Öğretmen adayı , dijital ortamda kurallara uyarken, illegal durumları şikâyet ettiğini, başına gelen olumsuz durumlarda hakkını aradığını belirtmişe	Öğretmen adayı , dijital ortamda kurallara uymadığını belirtmişse, illegal durumları şikayet etmediğini, hakkını aramadığını, bu konuda eksik , zayıf, yetersiz ifadesini kullanmışsa	Dijital sorumluluk sahibiyim. İnternette illegal sayılacak şeylere bakmıyorum… haklarımın neler olduğunu, nasıl hakkımı arayabileceğimi biliyorum.(DE-K16)
		Toplumu dijital sorumluluk bakımından eksik görme	Öğretmen adayı , ailesi, çevresi, toplumdaki diğer insanlar için, dijital sorumluluk konusu hakkında olumsuz görüş belirtmişse	Toplumun dijital sorumluluk becerisine yönelik yeterli, iyi gibi olumlu ifadeler kullanılmışsa, konuyla alakasız bir yanıt verilmişse	Toplumu, yüksek oranda, dijital sorumluluk konusunda yetersiz buluyorum. (DE-K1)
		Toplumu dijital sorumluluk bakımından yeterli görme	Öğretmen adayı ı, ailesi, çevresi, toplumdaki diğer insanlar için, genelleme yapıp dijital sorumluluk konusu hakkında olumlu görüş belirtmişse	Öğretmen adayı , ailesi, çevresi, toplumdaki diğer insanlar için, genelleme yapıp dijital sorumluluk konusu hakkında olumsuz görüş belirtmişse	Çoğunluğun dijital sorumluluk sahibi olduğuna inanıyorum. Bu konuda eksikliği olan insan azdır.(DE-K13)
Dijital Etik Kurallar	Her türlü dijital aracı (dijital oyun, internet, görsel-işitsel medya, yazılım vb.) kullanırken kullanıcıların uyması gereken kurallardır.	Dijital etik kurallara uyma	Öğretmen adayı dijital ortamda etik olan davranışlara sergilerim, etik kurallara uyarım demişse	Öğretmen adayı , etik kurallar az da olsa uymadığını yada tamamen uymadığını belirtmişse, soruya alakasız cevap vermişse, soruyu yanıtsız bırakmışsa	Dijital etik kuralların farkındayım ve uyarım. (DE-K17)
		Toplumu dijital etik kurallara uyulması bakımından yeterli görme	Öğretmen adayı, dijital ortamdaki gözlemlerini açıklarken, topluma dair genelleme yapıp, bu konuda toplumu yeterli bulmuşsa	Öğretmen adayı , dijital ortamdaki gözlemlerini açıklarken, topluma dair genelleme yapıp, bu konuda toplumu yetersiz bulmuşsa	Çevrem de ailem de bu konuda dikkatli. Genelde insanların dijital ortamda etik davrandığını uymayanların az bir kesimi oluşturduğunu düşünüyorum. (DE-K4)
		Toplumu dijital etik kurallara uyulması bakımından eksik görme	Öğretmen adayı , dijital ortamdaki gözlemlerini açıklarken, topluma dair genelleme yapıp, bu konuda toplumu yetersiz bulmuşsa	Öğretmen adayı , dijital ortamdaki gözlemlerini açıklarken, topluma dair genelleme yapıp, bu konuda toplumu yeterli bulmuşsa	Toplum etik kurallara uymuyor. Bazıları paralarını nasıl çarçur ettiklerini göstermek için sosyal medyayı kullanıyor. (DE-K17)

EK 4. ARAŞTIRMA VERİLERİNE İLİŞKİN BETİMSEL SONUÇLAR

Tablo 27 .Bağımsız Değişkenlere Ait Betimsel Sonuçlar

	Cinsiyet	Aylık aile geliri	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	İnterneti günlük kullanım süresi
N	1562	1562	1562	1562	1562
Ortalama	1.4424	3.3688	2.7843	3.9245	1.8419
Ortanca	1.0000	4.0000	3.0000	4.0000	2.0000
Tepedeğer	1.00	5.00	1.00	3.00	2.00
Çarpıklık	.232	-.170	.329	-.357	1.418
Çarpıklığın standart hatası	.062	.062	.062	.062	.062
Basıklık	-1.949	-1.356	-.811	-.685	5.408
Basıklığın standart hatası	.124	.124	.124	.124	.124

Tablo 27'de görüldüğü üzere, verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Tablo 27'de bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistikler incelenmiş olup her değişken için, genel geçer bir kural olarak çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmadığını dolayısıyla verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2006).

Tablo 28.Çokkültürlü Okuryazarlık ve Boyutları ile Dijital Etiğe İlişkin Betimsel Sonuçlar

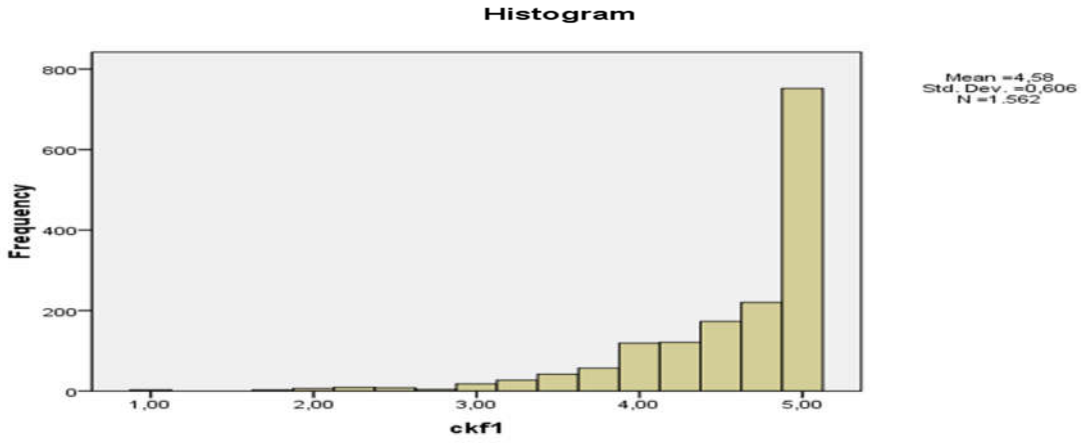
	Farkındalık	Saygı ve Eşitlik	Dil	Cinsiyet	Hoşgörü	Ç.O.ort	D.O.ort
N	1562	1562	1562	1562	1562	1562	1562
Ortalama	4.5760	4.8201	4.4936	4.6673	4.2257	4.5410	4.4848
Ortanca	4.7500	5.0000	5.0000	5,0000	4.5000	4.6875	4.5556
Tepedeğer	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Çarpıklık	-2.025	-3.936	-1.802	-2.573	-1.584	-1.688	-2.122
Çarpıklığın standart hatası	.062	.062	.062	.062	.062	.062	.062
Basıklık	5.183	18.054	2.973	7.325	2.110	3.580	7.848
Basıklığın standart hatası	.124	.124	.124	.124	.124	.124	.124

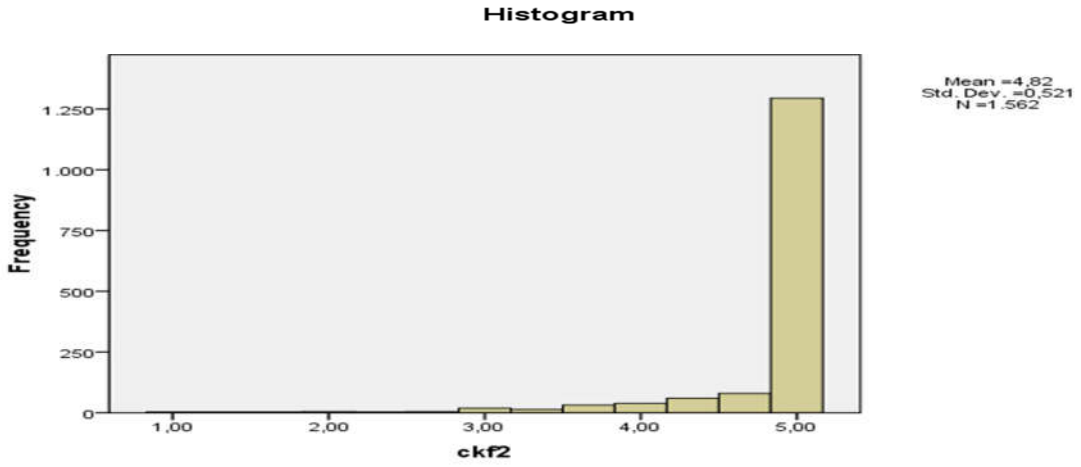
Tablo 28'de görüldüğü üzere, çokkültürlü okuryazarlık ve boyutlarının ortalama puanları, dijital etik puan ortalamasına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölünmesiyle ortaya çıkan değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmaması, verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2006).

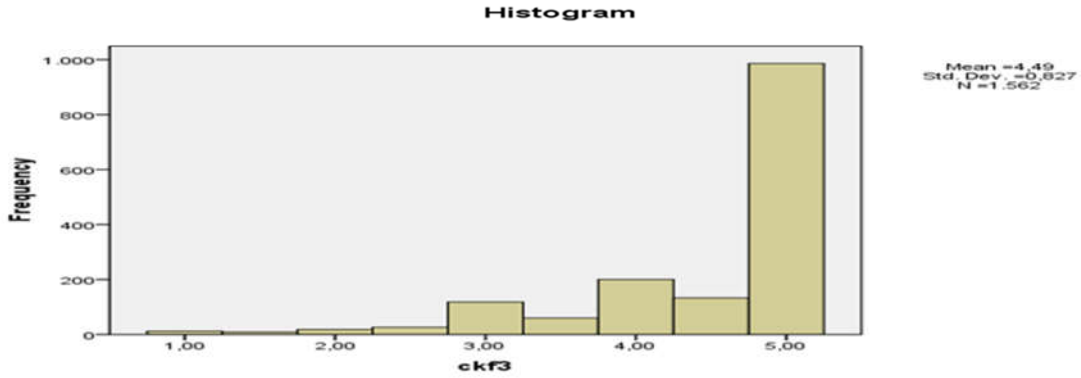
Tablo 29.Çokkültürlü Okuryazarlık ve Boyutları ile Dijital Etik Verilerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

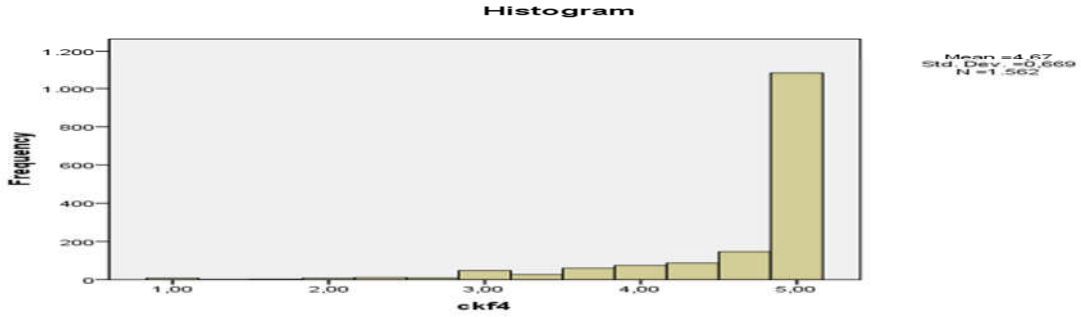
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değerleri	Serbestlik Derece (df)	Anlamlılık Değeri	İstatistik Değerleri	Serbestlik Derece (df)	Anlamlılık Değeri
Farkındalık	,242	1562	,000	,731	1562	,000
Saygı ve Eşitlik	,464	1562	,000	,400	1562	,000
Dil	,361	1562	,000	,672	1562	,000
Cinsiyet	,382	1562	,000	,573	1562	,000
Hoşgörü	,215	1562	,000	,780	1562	,000
C.O.kort	,176	1562	,000	,830	1562	,000
D.O.ort	,159	1562	,000	,823	1562	,000

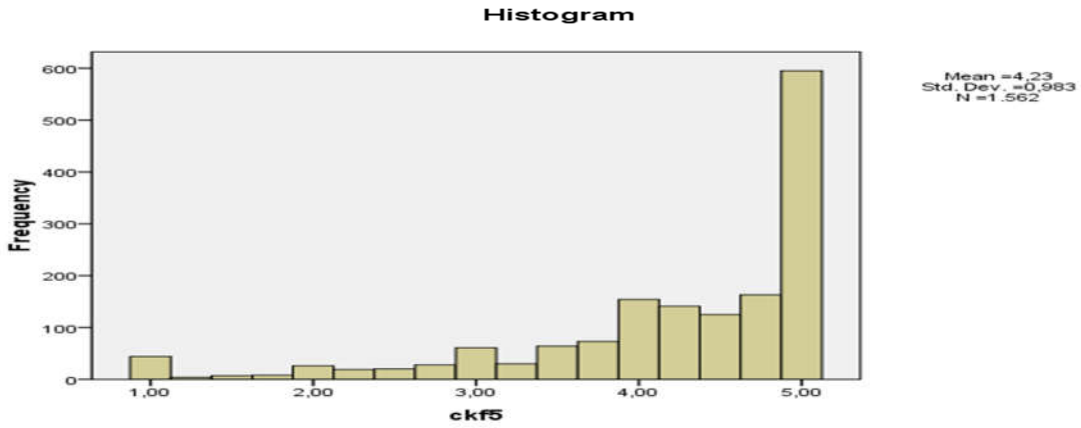
Tablo 29'da görüldüğü üzere anlamlılık değerleri 0.05 ten küçük çıkmıştır. Ancak bunu yorumlamadan önce, veri setinin büyüklüğünden (1562) dolayı, normallik testlerinin yorumlanmasında grafiklerden de yararlanılması gerekmektedir. Aşağıda gösterilen grafiksel analizler ile birlikte veri çokkültürlü okuryazarlık ve boyutlarına ilişkin ve dijital etiğe ilişkin veri setinin normal dağılmadığı görülmektedir.

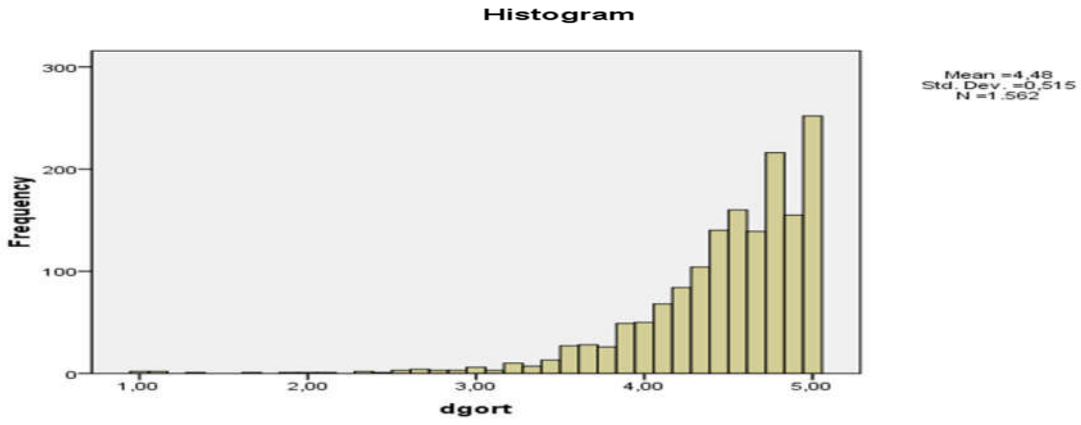

Histogram
Mean =4,58
Std. Dev. =0,606
N =1.562
Frequency
800
600
400
200
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
ckf1


Histogram
Mean =4,82
Std. Dev. =0,521
N =1.562
Frequency
1.250
1.000
750
500
250
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
ckf2


Histogram
Mean =4,49
Std. Dev. =0,827
N =1.562
Frequency
1.000
800
600
400
200
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
ckf3


Histogram
Mean =4,67
Std. Dev. =0,669
N =1.562
Frequency
1.200
1.000
800
600
400
200
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
ckf4


Histogram
Mean =4,23
Std. Dev. =0,983
N =1.562
Frequency
600
500
400
300
200
100
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
ckf5


Histogram
Mean =4,48
Std. Dev. =0,515
N =1.562
Frequency
300
200
100
0
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
dgort

EK 5. ARAŞTIRMA İZİNLERİ

Not: Bu çalışmada kullanılan Dijital Etik Tutum Ölçeği (DETÖ), Ribble'ın (2011) dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin tanımlarının temel alınarak hazırlandığı "dijital vatandaşlık" taslak ölçeğinin oluşturulmasında yer alan maddelerden yola çıkılarak oluşturulmuş olup dijital etik tutum ölçeğine doğru evrilmiştir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/03/2020-6366

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : 14679147-663.05-
Konu : İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)

SAYIN;NAZENİN FİDAN TUNÇ

İlgi : 27/03/2020 tarihli, 37330 sayılı ve "İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)" konulu yazı

"Dijital Vatandaşlık Ölçeği, Çokkültürlü Okuryazarlık Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" veri toplama araçlarının kullanılmasına ilişkin çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 27.03.2020 tarih ve 37330 sayılı Olur'u ile ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENUKU06B

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks+90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülşen Över
Evrak Pin Kodu: 92202
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 5168

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : 14679147-663.05-
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 25/03/2020 tarihli, 36463 sayılı ve "İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim Bilim DalıDoktora Öğrencisi Nazenin FİDAN TUNÇ'un "Dijital Vatandaşlık Ölçeği, Çokkültürlü Okuryazarlık Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" veri toplama araçlarının kullanılması talebi Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin kurul kararı yazımız ekinde sunulmuştur.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının hazırlamış olduğu raporu arz ederim.

Prof. Dr. Tahsin KILIÇOĞLU
Rektör Yardımcısı

OLUR

Prof. Dr. Talip GÜL
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENFKULRS

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 56 Faks+90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülşen Över
Evrak Pin Kodu: 69542
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 5168

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 93688024-663.05-
Konu : İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Hukuk Müşavirliğine)

İlgi : 17/03/2020 tarihli, 33631 sayılı ve "İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Nazenin FİDAN TUNÇ'un "Dijital Vatandaşlık Ölçeği, Çokkültürlü Okuryazarlık Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" veri toplama araçlarının uygulanması talepli çalışmasının etik açıdan değerlendirilmesi talebi, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin kurul kararı yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Vecihi ÖZKAYA
Başkan

EK :
Etik Kurul Kararı

DAĞITIM
Gereği:
Hukuk Müşavirliğine

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Rüstem ERKAN
Sayın Prof. Dr. İlhami BULUT
Sayın Prof. Dr. Handan YOKUŞ SEVÜK
Sayın Prof. Dr. İrfan YILDIZ
Sayın Prof. Dr. Nazım HASIRCI
Sayın Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENNKSEF3

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks+90 412 248 82 16
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:+90 412 248 82 16

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Olcay Soner
Evrak Pin Kodu: 34012

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Nazenin FİDAN TUNÇ'un "Dijital Vatandaşlık Ölçeği, Çokkültürlü Okuryazarlık Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" veri toplama araçlarının uygulanması talepli çalışmasının etik açıdan değerlendirilmesi talebi, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	17.03.2020/33631
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	24.03.2020 - 38
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. *Açıklama:*	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. *Açıklama:*	

Prof. Dr. Vecihi ÖZKAYA
BAŞKAN

Prof. Dr. Handan YOKUŞ SEVÜK
ÜYE

Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rüstem ERKAN
ÜYE

Prof. Dr. Nazım HASIRCI
ÜYE

Prof. Dr. İlhami BULUT
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/10/2020-E.4143

SİİRT ÜNİVERSİTESİ

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 46876006-300-
Konu : Anket Çalışması

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/10/2020 tarihli ve 17055 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nazenin Fidan TUNÇ'un "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık ile Çok Kültürlü Okuryazarlık Düzeyinin İncelenmesi" isimli anket çalışmasını 27.10.2020 - 27.04.2021 tarihleri arasında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere uzaktan eğitim yolu ile (online) uygulaması ile ilgili izin talebiniz tarafımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: siu@siirt.edu.tr

Evrakı Doğrulamak İçin : https://evrak.siirt.edu.tr/envision/Dogrula/LM3HSRF

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mehmet Yatkın
Faks: +90 (484) 212 11 11
Elektronik ağ:www.siirt.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/05/2015-31577

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Sayı : 53959260 -100-
Konu : Tez Çalışması

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16/04/2015 tarihli, 26850 sayılı ve "Tez Çalışması" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Nazenin FİDAN'ın "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık ile Çok Kültürlü Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla Fakültemizde uygulama yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sait YÜCEL
Dekan

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Dogrula/?V=BEKV2PA3

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: Ayhan KARAKÜÇÜK
Evrak Pin Kodu: 15752
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8003

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 87841438/605.01/16561 16/11/2015
Konu : Anket Çalışması

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 21.10.2015 tarih ve 12477 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Nazenin Fidan'ın "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlığa Yönelik Tutumları ile Çok Kültürlü Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi 3 ve 4. Sınıf öğretmen adaylarına uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Yavuz COŞKUN
Rektör

Tel: (0342) 360 10 20 Faks: (0342) 360 10 13 E-mail: gensek@gantep.edu.tr

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 57467356-730.08.03-
Konu : Anket Çalışma İzni Hk.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
DİYARBAKIR

İlgi : 21.10.2015 tarih ve 12477 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencilerinden Nazenin FİDAN'ın "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlığa Yönelik Tutumları ile Çok Kültürlü Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasının Üniversitemizde yapılması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Yüksel BİRİNCİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Mehmet YATKIN
Memur

Evrakı Doğrulamak İçin : http://evrak.siirt.edu.tr/envision/Dogrula/L5K6PM
Gurs Caddesi 56100 Siirt/Turkiye
Tel: +90 (484) 223 [illegible]
E-Posta: [illegible]@siirt.edu.tr
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Yavuz Selim İşik
Faks: +90 (484) 223 19 98
Elektronik ağ: www.siirt.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/01/2016-677

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 21180072-300
Konu : Öğrenci İşleri (Genel)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi; 21.10.2015 tarih ve 12477 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Nazenin FİDAN' ın Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlığa Yönelik Tutumları ile Çok Kültürlü Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Fakültemiz 3 ve 4. sınıf öğrencilerimize uygulayabilmesinde herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR
Dekan

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BEKA5LAN

Adres:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000 Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks0414 318 3646
Bilgi için: Songul YAPICI
Unvanı: Memur
Tel No: 0414 3183000 - 1244

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BEKA5LAN adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı ilk ve orta öğrenimini …….'de lise öğrenimini ise …….'de tamamladı. 2004 yılında Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu ve aynı yıl sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretim Bilim dalında yüksek lisans eğitimini 2009 yılında tamamladı. Doktora eğitimine ise Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında başladı. Fidan-Tunç, icra ettiği mesleği seven ve hayatın her alanında hâlâ öğrenmeye devam eden öğrenci ruhlu, öğretmen bir annedir.