

**YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DÖNÜŞÜMSEL ÖĞRENME KURAMI TEMELLİ ÇOK-KÜLTÜRLÜ
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ HİZMET ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISI DÖNÜŞÜMÜNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Özge ALTAY

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DÖNÜŞÜMSEL ÖĞRENME KURAMI TEMELLİ ÇOK-KÜLTÜRLÜ
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ HİZMET ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISI DÖNÜŞÜMÜNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Özge ALTAY

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa
Haziran, 2020

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özge ALTAY'ın **Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümüne Etkisinin İncelenmesi** isimli tezi (Ay) (Yıl) tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr. Hafize KESER
Üye:	Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Üye:	Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN
Üye:	Doç. Dr. Umut AKÇIL
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2020

Prof. Dr. Farhriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Özge ALTAY

29/05/2020

Teşekkür

Bu araştırmada dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilerek hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümüne etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uzun ve yoğun bir çalışma sürecinin sonucu olan bu çalışmada ve tüm akademik çalışmalarında ilk günden itibaren koşulsuz desteğini esirgemeyen, sorularımı daima içtenlikle yanıtlayan, enerjisi ve çalışkanlığıyla beni her zaman motive ederek araştırmama yön veren tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Öğretmenliği, bilgisi ve arkadaşlığıyla bana her zaman yol gösteren, samimi desteğini daima hissettiğim ve bu dersin uygulanmasını mümkün kılan Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e özel bir teşekkür borçluyum. Bilgisi ve eğitim alanında bende açtığı ufukla bütün çalışmalarına farklı bir gözle bakmamı sağlayan hocam Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman'a, bilgisini ve birikimini şefkatle paylaşarak bu çalışmaya değer katan hocam Prof. Dr. Hafize Keser'e ve anlayış bilgisini paylaşarak bana yol gösteren Doç. Dr. Umut Akçıl'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Son olarak, adalet ve hak arayışının inançla, bilgiyle ve zarafetle yapılabileceğine dair zihnimde ilk kıvılcımların yanmasına sebep olan, her daim sevgi ve saygıyla andığım değerli hocam Prof. Dr. Gönül Bakay'a kalpten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın veri toplama aşamasında benimle görüşmeyi kabul ederek sorularımı yanıtlayan hizmet öncesi öğretmenlere, değerli vakitlerini bana ayırmayı tercih ettikleri için çalışmada yer alan tüm sivil toplum kuruluşu temsilcilerine ve samimi cevaplarıyla çalışmanın seyrini belirleyen Lefkoşa Türk Lisesi öğretmenlerine teşekkür ederim. Uygulama sürecinde yer alan ve değerli katkılarıyla bu çalışmayı anlamlı kılan öğrencilerime ayrıca teşekkür ederim.

Tüm doktora süreci boyunca arkadaşlıkları, zihin açan sohbetlerimiz ve kalpten destekleri için değerli arkadaşlarım Dilek Kurnaz, Özlem Var, Emine Öziç ve Dr. Seçil Besim Ayhan'a ve bu çalışmayı tamamlayabilmem için gerekli alanı açarak destek olan çalışma arkadaşım Donald Aquilina'ya anlayışı ve desteği için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca tüm akademik çalışmalarımda sonsuz desteklerini hissettiğim sevgili annem Füsun Dilcioğlu'na, babam Kadir Altay'a, ağabeyim Özgür Altay'a ve hayat arkadaşım Omaç Tekgüç'e koşulsuz sevgileri, destekleri ve anlayışları için ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu çalışmayı, tezin yazılması sürecinde ailemize ışığıyla gelen küçük savaşçımız, yeğenim Levin Altay'a adanmış isterim. Farklı renklerin varlığıyla güzelleşecek bir dünyada kendi rengiyle büyümesi dileğimle...

Özge ALTAY

Özet

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümüne Etkisinin İncelenmesi

ALTAY, Özge

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Haziran 2020 300 Sayfa

Bu araştırma öğretmen yetiştirme lisans programlarında hizmet öncesi öğretmenlere kültürel çeşitlilik ortamlarında sahip olmaları beklenen bir özellik olan kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasına yönelik derslerin bulunmaması dikkate alınarak planlanmıştır. Bugünün heterojen sınıflarında öğretmenlerden etnik, dinsel, dilsel, ırksal farklılıkları kucaklayıcı eğitim ortamları yaratmaları beklenmektedir. Ancak bu değerleri ve yeterlikleri hizmet öncesi öğretmenlere kazandırması beklenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine adanmış dersler bulunmamaktadır. Hizmet öncesi öğretmenlere kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasına yönelik bir dersin geliştirilmesinin hizmet öncesi öğretmenlerin meslek bilgisi ve meslek becerileri alanlarında edindikleri yeterlilikleri tamamlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma hizmet öncesi öğretmenlerin kendi etnikmerkezlerinden uzaklaşarak kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümü deneyimlemelerini hedeflemektedir. Dönüşümsel Öğrenme Kuramına göre bakış açısı dönüşümü bireyin inançlarının, değerlerinin ve varsayımlarının niyetli olarak eğitim ortamlarında ve/veya informal olarak yaşam içindeki deneyimler neticesinde eleştirel yansıtma süreciyle yapısal olarak dönüşmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Mezirow, 1991, 2000). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilmesi ve programın hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümüne etkisinin incelenmesidir.

Araştırmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve ifade edilen araştırma problemlerinin açıklanması amacıyla çok aşamalı karma araştırma desen araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formları, King (1997) tarafından geliştirilen ve uyarlaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formu ve hizmet öncesi öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlüklerdir. Nicel veri toplama araçları ise Üstün (2011) tarafından uyarlama çalışmaları gerçekleştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) ve Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) olarak sıralanabilir.

Taslak programın geliştirilmesi çalışmalarının temeli ihtiyaç analizi ile başlamıştır. İhtiyaç analizi doküman incelemesi (n=39) yapılarak, hizmet öncesi öğretmenler (n=27), sivil toplum kuruluşu temsilcileri (n=6) ve öğretmenlerle (n=26) gerçekleştirilen görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Dönüşümsel öğrenme kuramı temel alınarak ihtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen taslak programın uygulaması on iki hizmet öncesi öğretmenin bulunduğu bir çalışma grubuyla on üç haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan taslak program neticesinde hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilikten kültürlerarası duyarlılığa doğru bir bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formu kullanılmıştır. Anket aynı zamanda hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerinin Mezirow (1991, 2000) tarafından ortaya konan bakış açısı dönüşüm aşamalarından hangisinde gerçekleştiğini, bu dönüşüme etki eden etkinliklerin ve kişilerin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin deneyimledikleri bakış açısı dönüşümlerini derinlemesine incelemek amacıyla yansıtıcı günlüklerden faydalanılmıştır. Ayrıca uygulanan taslak programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla hizmet öncesi öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Taslak programın hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırılabilmesi amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) ve Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular çalışma grubunda bulunan hizmet öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi

yönünde bakış açısı dönüşümü yaşadıklarını ortaya koymuştur. Hizmet öncesi öğretmenler en yoğun sıklıkla "ikileme düşme" ve "sosyal rollerle ilgili öz inceleme" aşamalarında dönüşüm yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak, hizmet öncesi öğretmenler bakış açısı dönüşümü yaşamalarına en yoğun şekilde katkıda bulunan unsurların sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ve bunların ardından yapılan derin ve yoğun düşünme olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama öncesindeki kültürlerarası duyarlılık puanları ile uygulama sonrasındaki puanları arasında uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: çok-kültürlü eğitim, kültürlerarası duyarlılık, dönüşümsel öğrenme kuramı, bakış açısı dönüşümü, öğretmen eğitimi

Abstract

Analysis of the Effect of Multicultural Teacher Training Curriculum Based on Transformative Learning Theory on Pre-Service Teachers' Perspective Transformation

ALTAY, Özge

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

June 2020, 300 Pages

This study is planned in consideration of the absence of courses in undergraduate teacher training programmes that provide pre-service teachers with intercultural sensitivity, a feature they are expected to possess in environments of cultural diversity. In today's heterogeneous classes, teachers are expected to create educational environments that embrace ethnic, religious, linguistic and racial differences. However, there are no courses dedicated to the development of intercultural sensitivity in undergraduate teacher training programmes which are expected to provide these values and competencies to pre-service teachers. It is considered that the development of a course to provide pre-service teachers with intercultural sensitivity will complement pre-service teachers' acquired competencies in professional knowledge and professional skills.

The study aims to facilitate a perspective transformation experience by pre-service teachers through moving away from their ethnocentrism to intercultural sensitivity. In Transformative Learning Theory, the perspective transformation is defined as the structural transformation of the individual's beliefs, values and assumptions through a critical reflection process as a result of experiences, which is facilitated intentionally in educational environments and/or informally in real life situations (Mezirow, 1991, 2000). In this context, the aim of this study is to develop a Multicultural Teacher Training Curriculum Based on Transformative Learning Theory and to analyse the effect of the programme on pre-service teachers' perspective transformation.

The mixed research approach was adopted in the study and the multi-stage mixed research design was determined as the research design in order to explain the stated research problems. Qualitative data collection tools employed in the research are semi-structured interview forms, The Learning Activities Survey and Follow-up Interview Form which are developed by King (1997) and adapted by the researcher, and reflective diaries of pre-service teachers. Quantitative data collection tools can be listed as Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) and Ethnocentrism Scale (Neuliep & McCroskey, 1997); adaptation studies for both scales are completed by Üstün (2011).

The basis for the development of the draft curriculum was initiated with the needs analysis. The needs analysis was conducted through document analysis (n=39), and through interviews with pre-service teachers (n=27), representatives of non-governmental organisations and (n=6) and teachers (n=26). The implementation of the draft curriculum, which was developed in line with the data obtained from the needs analysis and based on the transformative learning theory, was carried out within a thirteen week period with a working group of twelve pre-service teachers. In order to determine whether the pre-service teachers experienced a perspective transformation towards intercultural sensitivity as a result of the implemented curriculum, the Learning Activities Survey and Follow-up Interview Form were employed. The survey was also used to determine at which stages the pre-service teachers have experienced the perspective transformation as defined by Mezirow (1991, 2000) and to identify the activities and people affecting this transformation. Reflective diaries were also used to analyse the perspective transformation experienced by pre-service teachers. Furthermore, the views of the pre-service teachers taken to evaluate the effectiveness of the implemented draft curriculum. In order to compare pre-service teachers' intercultural sensitivity and ethnocentrism levels before and after the implementation of the draft curriculum, Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) and Ethnocentrism Scale (Neuliep & McCroskey, 1997) were employed.

The findings obtained from the study revealed that the majority of the pre-service teachers in the study group experienced a perspective transformation towards improvement of their intercultural sensitivity. Pre-service teachers stated that they experienced a transformation most frequently at the stages of "a disorienting

dilemma" and "self-examination of social roles". In addition, pre-service teachers stated that the activities carried out in the classroom and the deep and intensive thinking that followed the activities were the factors that contributed most intensely to their perspective transformation. Also, within the scope of curriculum objectives to improve pre-service teachers' intercultural sensitivity, a statistically significant difference was identified in favour of post-implementation levels of pre-service teachers' intercultural sensitivity.

Keywords: multicultural education, intercultural sensitivity, transformative learning theory, perspective transformation, teacher education

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür.....	3
Özet.....	5
Abstract.....	8
İçindekiler	11
Tablolar Listesi	17
Şekiller Listesi.....	19
Kısaltmalar	20

BÖLÜM I

Giriş.....	21
Problem Durumu.....	21
Araştırmanın Amacı	33
Araştırmanın Önemi.....	34
Sınırlılıklar	37
Tanımlar	39

BÖLÜM II

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	41
Kuramsal Temeller.....	41
Kültür	41
Çok-Kültürlülük	45
Çok-Kültürlü Eğitim	49
Çok-Kültürlü Eğitime Yönelik Eleştiriler.....	57
Çok-Kültürlü Eğitim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri.....	59
Kültürlerarası İletişim	65

Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Duyuşsal, Bilişsel ve Davranışsal Boyutları	66
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı.....	82
İlgili Araştırmalar.....	91
Çok-Kültürlü Eğitim ile İlgili Araştırmalar	92
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ile İlgili Araştırmalar.....	97

BÖLÜM III

Yöntem.....	101
Araştırma Modeli	101
Çalışma Grubu	106
İhtiyaç Analizi için Çalışma Grupları	107
Odak Katılımcılar.....	112
Veri Toplama Araçları	115
Nitel Veri Toplama Araçları	115
Nicel Veri Toplama Araçları.....	133
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi	
Programının Geliştirilme Süreci	136
Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi	137
Programın Geliştirilme Aşamaları	139
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	155
Geçerlik ve Güvenirlik	155
Nitel Verilerin Analizi.....	160
Nicel Verilerin Analizi	167
Araştırmacının Rolü	169
Çalışma Planı	171
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi	
Programının Uygulanması	175

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	179
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular	179
İhtiyaç Analizi Kapsamında Gerçekleştirilen Doküman Analizine İlişkin Bulgular.....	180
İhtiyaç Analizi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular	188
İhtiyaç Analizi Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular	192
İhtiyaç Analizi Kapsamında Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular	197
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Bulgular	203
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşüm Durumlarına İlişkin Bulgular	204
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümü Aşamalarına İlişkin Bulgular	205
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlara İlişkin Bulgular	206
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	211
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	215
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular	217

BÖLÜM V

Tartışma	219
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma.....	219
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	223
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşüm Durumlarına İlişkin Bulgulara Ait Tartışma	224
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümü Aşamalarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	225
Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlara İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	226
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgulara Yönelik Tartışma	227
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet öncesi öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma.....	228

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	229
Sonuçlar.....	229
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlar	229
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Sonuçlar	231

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar	232
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	232
Öneriler	232
Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	232
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	233
Araştırmacılara ve Yapılacak olan Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	234
Kaynakça.....	235
Ekler	267
Ek-1. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Hizmet Öncesi Öğretmenler	267
Ek-2. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri.....	268
Ek-3. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Öğretmen	270
Ek-4. Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu.....	272
Ek-5. Öğrenme Etkinlikleri Anketi Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Uyarlaması	273
Ek-6. Etnikmerkezcilik Ölçeği.....	281
Ek-7. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği.....	282
Ek-8. Araştırmacının Kod Defterinden Bir Kesit	283
Ek-9. Öğrenme Etkinlikleri Anketi Kullanım İzni.....	285
Ek-10. Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçekleri İzin Yazısı.....	286
Ek-11. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Onay Yazısı	287
Ek-12. Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzin Yazısı.....	288
Ek-13. Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Örnek Ders Planları.....	289

Ek-14. İntihal Raporu.....	295
Ek-15. Özgeçmiş.....	297

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1. Mezirow (1991) Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları ve Öğrenme Etkinlikleri Anketi Soru Seçenekleri	124
Tablo 2. Duyuşsal Hedef Basamakları	143
Tablo 3. Bakış Açısı Dönüşüm Aşamaları ve Duyuşsal Hedef Basamaklarının Eşleştirilmesi	146
Tablo 4. Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları ve İlgili Duyuşsal Hedefler Tablosu	149
Tablo 5. Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları, İlgili Duyuşsal Hedefler ve Etkinlikler	153-154
Tablo 6. Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri	159
Tablo 7. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Haftalara Göre Konu ve Etkinlik Dağılımı	178
Tablo 8. İhtiyaç Analizi Kapsamında Gerçekleştirilen Doküman Analizi için İncelenen Belgeler	181-182
Tablo 9. İhtiyaç Analizi Kapsamında Betimsel Analizi Gerçekleştirilen Belgelerde Yer Alan Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular.....	183
Tablo 10. İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Hizmet Öncesi Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular.....	193
Tablo 11. İhtiyaç Analizi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular.....	189
Tablo 12. İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcilerine İlişkin Demografik Bulgular.....	190
Tablo 13. İhtiyaç Analizi Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ile Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular.....	192
Tablo 14. İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular.....	193
Tablo 15. İhtiyaç Analizi Kapsamında Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına	

Yönelik Bulgular.....	198
Tablo 16. Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenler.....	199
Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet öncesi öğretmenlerin BD-İndeksi Puan Durumları.....	204
Tablo 18. Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümü Aşamaları.....	205
Tablo 19. Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlar.....	206-207
Tablo 20. Bakış Açısı Dönüşümü Yaşamış Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Dönüşümlerine Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	208
Tablo 21. Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	212
Tablo 22. Hizmet öncesi öğretmenlerin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	215
Tablo 23. Etnikmerkezcilik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	217
Tablo 24. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	218

Şekiller Listesi**Sayfa**

Şekil 1. Çok Aşamalı Karma Araştırma Deseninin Temel Prosedürleri	104
Şekil 2. İhtiyaç Analizi Görüşme Formlarının Hazırlanması için İşlem Basamakları	116
Şekil 3. Çalışma Planı.....	174

Kısaltmalar

BAEK:	Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
CoE:	Council of Europe (Avrupa Konseyi)
EC:	European Commission (Avrupa Komisyonu)
KKTC:	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LGBTIQ:	Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Transbirey, İnterseks, Quir (Kuir)
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OSCE:	Organization for Security and Co-operation in Europe (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı)
STK:	Sivil Toplum Kuruluşu
TC:	Türkiye Cumhuriyeti
UN:	United Nations (Birleşmiş Milletler)
YÖDAK:	Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilginin sürekli ve artan hızla güncellendiği bugünün dünyasında, eğitim önceden düzenlenmiş ortamlarda, belirli öğrenen gruplarıyla, belli amaçlara yönelik öğretim faaliyetleri sürdürmekten öte bir anlam taşımaktadır. Sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik düzlemlerde yaşanan değişimlerle eğitim alanında yaşanan paradigma kayması birbirine paralel hareket etmektedir (Genç, 2017; Genç & Eryaman, 2008). Bilgi artık sadece kitaplarda yer almamaktadır, bilgi kaynakları ise artık sadece öğretmenler ve okullar değildir. Üretim toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci ve küreselleşme, söz konusu değişimlere temel oluşturan ve kaynaklık eden olgulardan ikisi olarak ifade edilebilir. Bilgi toplumuna geçiş süreci, mevcut sistemleri "sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşaması" (Genç & Eryaman, 2008) olarak tanımlanabilir ve bu sistemler için kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik bir dizi değişimi kapsamaktadır. Yeni bilgi toplumunda bilgi zamandan ve mekândan bağımsız hale gelmiş, üretim paradigması (Özden, 2005) ve bu çağın ihtiyacı haline gelen insan profili değişmiş, bilgiyi üretme, saklama ve aktarma yolları çeşitlenmiştir. Üretim toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde yaşanan değişikliklerden birisi de küreselleşme olmuştur (Dikbayır & Engin, 2017).

Bu bağlamda tüm dünyada mesafe kavramı ortadan kalkmış, sınırların "geçirgenliği" (Güner, 2017, s. 45) artmış, sınırlar silikleşmiş (Dikbayır & Engin, 2017) ve kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik ilişkiler yoğunlaşmış ve "bütünleş"miştir (Bozkurt, 2000, s. 10). Tüm dünyada insanlar ve ülkeler karşılıklı olarak bağımlı hale gelmiştir (Genç & Eryaman, 2008). Bu nedenle mevcut ekonomik, sosyal, çevresel ve kültürel ilişkiler bağlamında küresel ve yerel sistemlerin yeniden yapılandırılması, bazı yeni kavramların oluşması ve var olan kavramların ise yeniden tanımlanması kaçınılmaz olmuştur. Bu süreçte, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve küreselleşme doğrultusunda bilgi, bilginin üretilmesi, bilgiyi üretebilecek ve insani değerlerle tutarlı şekilde bu bilgiyi paylaşabilecek

nitelikte insan en değerli sermaye haline gelmiştir. Bu donanıma sahip beyin ve iş gücünü yetiştirecek eğitim sistemlerinin varlığı da gerekli olmuştur (Bozkurt, 2000; Genç & Eryaman, 2008).

Bununla birlikte küreselleşmenin dünya toplumları üzerinde olumsuz etkileri de olmuştur. Özellikle eğitim alanında yeni tanımlamaların ve yeniden yapılandırmaların gerekliliğini ortaya çıkaran dinamikler ise bu olumsuz etkiler neticesinde ortaya çıkmıştır. 1996 yılında Küresel Eğitim Ortaklığı Eğitimi-Ortaokullarda Küresel Eğitim konulu uluslararası çalıştayın bir ürünü olarak 1997'de Dakmara Georgescu tarafından kaleme alınan ve Avrupa Konseyi Kuzey-Güney Merkezi'nin küresel eğitim üzerine ilk başvuru metni olarak kabul edilen Küresel Eğitim Şartı'nda, Georgescu bu etkileri özellikle ekonomik ve kültürel açılardan ele almaktadır. Georgescu (1997) küreselleşmenin yüzlerce yıl önce başlamış olan batı etkisinin dünya çapında yayılım göstermesinin bir uzantısı olarak ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bir gerçeklik olarak ifade edilebildiğini belirtmiştir. Sömürge sonrası döneme denk gelen bu gerçeklik içinde ekonomik ilişkiler çoğunlukla çokuluslu şirketlerin faaliyetleri doğrultusunda bilgi, çeşitli kültürel kökenlerden gelen insan ve emtia hareketliliği meydana getirmiştir. Her ne kadar bütünleşmiş olsa da birbirine bağımlı hale gelen bu yeni dünyada küreselleşme eşit olarak gelişmemiştir. Kimi ülkeler arasındaki eşitsizlikler "piyasa ekonomisi ilkelerinin hâkimiyeti" " (Georgescu, 1997, s. 2) sebebiyle ekonomik temelli büyümenin eşit olarak gerçekleşmemesinden ortaya çıkmıştır. Yukarıda bahsi geçen ve tüm dünya genelinde yaşanan teknolojik atılımlara rağmen bu eşitsizlik sebebiyle "bilişsel ve maddi kaynaklar" farklı insan toplulukları arasında "dengesiz şekilde" (Georgescu, 1997, s. 2) dağılmıştır.

Ekonomik, siyasi, çevresel ve sosyal yansımaları olan bu dengesizlik ve eşitsizlik, giderek artan bir yoksulluk ve düşük yaşam standartları içinde yaşamaya çalışan insan toplulukları meydana getirmiştir. Bunlarla birlikte savaşlar, terör ve hastalıklar zorunlu göç hareketlerini tetiklemiştir. Farklı kültürel kökenlerden gelen insanların ticari, sosyal ve politik amaçları için küresel hareketi ülkelerin demografik yapılarını daha da değiştirmiştir (Sani, 2016; Saygılı, 2016). Şüphesiz insanlar sınırları aşmış, farklı ülkelere geldiklerinde kültürel yönelimlerini, değer sistemlerini, kültürel alışkanlık repertuarlarını geldikleri yurtlarında bırakmamaktadırlar (Rios & Markus, 2011). Bu zorunlu göç hareketleri toplumlarda hâlihazırda yer alan azınlık

gruplarındaki çeşitliliğe yeni halkaların eklenmesine sebep olmuştur. Egemen kültürel bağlam içerisinde sığınmacılar, mülteciler ve göçmenler savunmasız, kırılgan ve risk altındaki güçsüz sosyal gruplar ve toplum dışına itilmiş azınlıklarla birlikte yer almaya ve anılmaya başlamıştır. Bu gruplar bugünün toplumsal dokusunu oluşturan farklı etnik kökenlere, dilsel, dinsel kökenlere ve inançlara sahip azınlık nüfusları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin odağında bulunan kadınlar ve kız çocukları, engelli bireyler, farklı cinsel yönelime sahip Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Transbirey, İnterseks ve Quir (LGBTIQ) bireyler, yaşlılar, düşük sosyo-ekonomik statüden aileler ve bireyler, sokakta yaşayan çocuklar ve yetişkinler gibi kırılgan gruplar/altkültürler olarak ifade edilebilir. Bu güçsüz grupların sömürsü, karşılıklı olarak tırmanan güvensizlik, farklı boyutlarda yaşanan ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyet eşitsizliği ve artan etnikmerkezcilik ve bireycilik, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında olduğu kadar ayrıcalıklı görülen ve yoksun bırakılan/marjinalize edilmiş insan toplulukları arasında bir uçurumun oluşmasına sebep olmuştur (Cabezudo ve diğ., 2012).

Günümüzde hem dünya çapında şahit olduğumuz bu eşitsizlik ve dengesizlikte küreselleşme, olumsuz sonuçların daha fazla gözlemlenebilir olmasına neden olan önemli bir değişken olarak ifade edilebilir. Sosyal refahın belli seviyede tutulmasına yönelik çabalar, pazar hâkimiyetinin sürdürülmesi için artan rekabet ve bahsi geçen ayrıcalıklı konumların yitirilmemesi temeline dayanan "tek yanlı kalkınma" (Cabezudo ve diğ., 2012, s. 16) anlayışıyla sürdürülen devlet politikaları en çok kırılgan, savunmasız ve dezavantajlı gruplar tarafından tecrübe edilen bu olumsuz etkileri derinleştirmektedir. Sınıfsal farkların, toplumsal dezavantaj ve güçsüzlüklerin belirleyici olduğu bu kültürel çeşitlilik beraberinde kültürel çatışma durumlarını da getirmiştir.

Bu yüzden eğitim küresel ve yerel sistemler içerisinde daha önce bahsi geçen yeniden yapılandırmaların, tanımlamaların ve yeni kabullerin oluşmasının zorunlu olduğu bir alan haline gelmiştir. Artık eğitim sistemlerinden beklenen sadece içinde bulunduğu kısıtlı, yerel coğrafya içinde bilgiyi kullanabilen ve yeniden üretebilen bireyleri yetiştirmeleri ile sınırlı değildir. Bugünün bireyleri küresel ekonomik güç ilişkileri içinde varlığını ortaya koymak, denge kurmak çatışma kültürünü besleyen durumların farkında olmak ve farklı köken ve kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurmak ve etkileşim içinde bulunmak zorunluluğu taşımaktadırlar. Öğrenen tüm

bireylerin bu çağın getirdiği zorunlu değişimler doğrultusunda etnikmerkezcilikten ve bireycilikten uzak ve insani değerlerle tutarlı şekilde, yeni yeterliklerle donatılması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinden beklenen "küresel vatandaş" (Dikbayır & Engin, 2017, s. 23) olarak edindikleri bilgiyi bütüncül, kapsayıcı ve demokratik şekilde nasıl kullanacağı ve bu bilgiyle ne yapacağını evrensel insan hakları ve değerler çerçevesinde değerlendirebilecek bireyleri aynı demokratik sınıf ortamlarında ve değerler doğrultusunda yetiştirebilmektir.

Farklı, savunmasız, kırılabilir ve risk altındaki güçsüz sosyal gruplardan gelen öğrencilerin bulunduğu günümüz sınıflarında sürdürülecek öğretim faaliyetleri, eğitim ve öğretimin her kademedede tasarlanmasında, planlanmasında ve uygulanmasında güncellemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu güncellemeler şüphesiz sadece sınıf içi faaliyetleri kapsamamaktadır; gerekli beceriyi kazandırması beklenen öğretmenlerin yetiştirilmesi, azınlıkların temsiliyetlerinin uygun şekilde yer verileceği içeriklerin düzenlenmesi ve ders kitaplarının bu doğrultuda yenilenmesi de gerekmektedir. Dünya genelinde hâkim olan eşitsizlik, bu eşitsizlikten kaynaklanan çatışma bağlamının ve söylemlerinin sosyal zararlarını hafifletmek amacıyla sürdürülebilir uygulamaları destekleyen çalışmaların ve reformların yapılması teşvik edilmiştir.

Okullar buldukları toplumun yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle yukarıda bahsi geçen ayrımcılık ve ötekileştirme kaynaklarının odağında olan farklı, savunmasız, kırılabilir ve risk altındaki güçsüz sosyal gruplardan gelen bireyler, bugünün sınıflarında bulunan ve toplumdaki kültürel çeşitliliği yansıtan ve olası kültürel çatışmaların mağduru olan öğrencilerdir. Günümüz sınıflarındaki çok-kültürlü ortam sadece kültürel çeşitliliğe indirgenemez; etnik, dinsel, dilsel farklılıkların yanında sınıfa dayalı farklar bu sınıfların heterojen ve çatışma kültürüne karşı zayıf yapısını oluşturmaktadır. Bu sebeple eğitim alanı her ne kadar farklı, savunmasız, kırılabilir ve risk altındaki güçsüz sosyal gruplara yönelik ayrımcılık kaynaklı tehditlerin kalıcı şekilde çözülebileceği bir mecra olsa da zaman zaman bunların yeniden üretilebildiği bir yer haline gelebilir (Bozdağ Bucak, 2016). Toplumda ve eğitim ortamlarında bireylerin tecrübe ettiği farklılıklara karşı olumsuz tutumlar, ayrımcılık ve önyargı, öğrenmenin önünde ciddi bir engel olarak kendini göstermektedir (UNESCO, 2005). Bu nedenle kapsayıcı, eşitlikçi ve çoğulcu eğitim ortamlarının oluşturulması ve çok-kültürlü ve çok dilli eğitim-öğretim faaliyetlerinin

planlanması, kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi ve kültürlerarası iletişim yeterliğinin ve kültürlerarası duyarlılığın eğitimin tüm paydaşlarına kazandırılması bugünün en önemli ihtiyaçlarından birini oluşturmaktadır.

Kıbrıs bir ada devleti olarak bağımsızlığını kazandığı 1960 yılına kadar Birleşik Krallık yönetimi altındaydı. Adada yaşayan başlıca iki etnik topluluk; Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumlar, 1950'lere kadar barış ve uyum içinde yaşamışlardır. 1950'lerden sonra bu iki topluluk arasındaki farklar toplumlararası çatışmalara dönüşmüştür. 1960'lara gelindiğinde ise bu çatışmalar artık kuşatma altında yaşamak zorunda kalan Kıbrıslı Türklerle yönelik şiddetli saldırılar haline gelmiştir. 1974 yılında Ada, Yunan cuntası tarafından adanın yasal hükümetini deviren bir darbenin ardından Türkiye Cumhuriyeti'nin askeri müdahalesiyle bölünmüştür (Economidou, 2002). Adanın güneyinde *de jure* Kıbrıs Cumhuriyeti varlığını sürdürürken, adanın kuzeyinde askeri müdahalenin ardından sırasıyla özerk meclis, Kıbrıs Türk Federe Devleti ve ardından da 1983 yılında *de facto* bir devlet olan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kurulmuştur.

Shiakides (2017), bugün Kıbrıs'taki çok-kültürlü bağlamın iki şekilde tarif edilebileceğini ifade etmektedir. Her şeyden önce Kıbrıs, etnik ve kültürel olarak çeşitliliğin bulunduğu ve bunun inkâr edilemeyeceği bir toplumdur. Kıbrıs adasında yaşayan Kıbrıslı Rum, Kıbrıslı Türk, Maronit, Ermeni ve Latin topluluklar Kıbrıs Cumhuriyeti'nin 1960 anayasasında açıkça tanınmışlardır ve adanın tarihi boyunca birlikte yaşamış topluluklardır. Bununla birlikte adanın güneyine Avrupa Birliği, eski Sovyetler Birliği ülkeleri, Orta Doğu, Güney ve Doğu Asya ve kuzeyine ise Türkiye, Orta Doğu, Pakistan ve Suriye gibi dünyanın birçok bölgesinden gelen göçler nedeniyle kültürel çeşitlilik artmaktadır.

İkinci olarak Kıbrıs, Avrupa Birliği üyesi Kıbrıs Cumhuriyeti ile sadece Türkiye tarafından tanınmakta olan KKTC arasında uzun zamandır bölünmüş durumdadır. Ülkenin iki bölgesi, iki toplumlu bir federal sistem altında yeniden birleşmesi amacıyla aralıklı olarak Birleşmiş Milletler aracılığıyla sürdürülen müzakereler henüz sonuç vermemiştir. Shiakides (2017) ara bölgenin iki yanında yaşamakta olan iki toplum için karşılıklı temas ve güven duygularının nispeten düşük seviyelerde kaldığını ifade etmektedir. İki toplum arasında geçmişten gelen ve hala siyasi olarak çözüme kavuşturulamayan çatışmalar bugün tüm Kıbrıslıların hayatlarını etkilemeye devam etmektedir (Economidou, 2002). Bu etnik ve kültürel

çeşitlilik içinde, yabancı düşmanlığı, ırkçılık ve güvensizlik gibi endişe verici durumlar da açıkça görülmeye başlanmıştır (Shiakides, 2017).

Geçmişten gelen çatışma kültürünün yerine barış kültürünü inşa etmek adına yürütülen ve Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve Dünya Bankası gibi kurumlar tarafından desteklenen iki toplumlu projeler hala devam etmektedir. Eğitimin çok-kültürlü ve çok toplumlu Kıbrıs'ta çatışma çözme ve barış kültürü oluşturmadaki rolü hem akademisyenler hem de uygulayıcılar tarafından araştırılmıştır (Bar-Tal, 2000; Hadjipavlou-Trigeorgis, 1993; Latif, 2019; Latif & Karahasan, 2010; Psaltis ve diğ., 2017; Spyrou, 2002; Zembylas ve diğ., 2016).

Araştırmanın gerçekleştirildiği Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) özelinde ise kültürel çeşitliliğin büyük ölçüde göçmenler tarafından oluşturulduğu söylenebilir. Ada geçmişten günümüze farklı grupların göçlerinin odak noktası olmuştur. Göç, zorunlu göç veya ekonomik sebeplerle KKTC Türkiye, Rusya, İngiltere, Avustralya, Bangladeş, Pakistan, Afganistan, Kazakistan, Tacikistan, Kırgızistan, İran, Irak ve Suriye gibi ülkelere düzenli olarak göç almaktadır (Atasoy, 2011; Keser, 2006; Takır & Özerem, 2019). 1977 yılından itibaren katlanarak artan KKTC nüfusu 2005 yılından itibaren en yüksek artışı göstermiş (Atasoy, 2011) ve en son 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre 286.257 kişiye ulaşmıştır (DPÖ, 2011a). Ülkede son nüfus sayımında tabiiyet ve yaş grubuna göre KKTC'de daimi ikamet eden nüfus dağılımı incelendiğinde, 286.257 kişiden 190.494 kişinin KKTC uyruklu olduğu, 80.550 kişinin TC uyruklu olduğu ve toplamda 15.213 kişinin ise Birleşik Krallık, Türkmenistan, Nijerya, İran, Pakistan, Bulgaristan ve Azerbaycan gibi ülkelere gelerek KKTC'de sürekli şekilde ikamet ettiği belirlenmiştir (DPÖ, 2011b).

Buna göre giderek artan oranda yabancı uyruklu öğrenci de Kıbrıs'ın kuzeyindeki eğitim kurumlarında öğrenim görmektedir. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü tarafından düzenli olarak yayınlanan İstatistik Yıllıklarında KKTC eğitim kurumlarında kayıtlı olarak öğrenim görmekte olan öğrenciler vatandaşlık durumlarına göre dört grup altında incelenmiştir. Bu dört grup KKTC vatandaşı, TC vatandaşı, KKTC-TC vatandaşı ve 3. ülke vatandaşı şeklinde ifade edilmiştir. 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre toplam 50.813 öğrenci içinde KKTC uyruklu 29.799 öğrenci, TC uyruklu 13.441 öğrenci, KKTC-TC uyruklu 4.999 öğrenci ve 3. ülke uyruklu 2.574 öğrenci

bulunmaktadır. Aynı öğretim yılında ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrenci sayıları ise; KKTC uyruklu 14.212 öğrenci, TC uyruklu 5.940 öğrenci, KKTC-TC uyruklu 2.260 öğrenci ve 3. ülke uyruklu 1.316 öğrenci şeklinde belirtilmiştir (MEKB, 2018). Aynı veriler 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yılları ile kıyaslandığında toplam öğrenci sayısı içinde ise anadili Türkçe olmayan 3. ülke vatandaşları %14, ortaokul ve liseler toplamında ise %14,3 oranında artış göstermiştir (MEKB, 2017, 2018). Anadili Türkçe olmayan 3. dünya vatandaşı öğrencilerin yanı sıra, özellikle 1974 sonrası Türkiye'nin Karadeniz, İç Anadolu, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden adaya yerleştirilen nüfus ve takip eden yıllarda sınıfsal olarak daha düşük gelirli kesimlerden Ada'nın kuzeyine gelen göçmen işçi aileleri farklılıklardan kaynaklanan sorunları daha da karmaşıktır (Bozdağ Bucak, 2016).

Giderek artan göçmen sayısı ve sınıfsal farkların da kültürel çeşitlilik bağlamlarına eklenmesiyle, çok-kültürlülük kavramı ve bu bağlamda kültürlerarası iletişim ihtiyacı göç hareketleri, çeşitli azınlıkların varlığı sebebiyle kültürel çeşitlilik ve sınıfsal farklara dayalı ayrımcılık ve çatışma ikliminden etkilenen her ülke olduğu gibi KKTC için de önem taşımaktadır. Bu bağlamda çok-kültürlü eğitim ortamları bahsi geçen tüm öğrenciler için çatışma kültüründen uzak, eşitlikçi öğrenme fırsatları hazırlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Anastasiou et al., 2014). Çok-kültürlü eğitim kavramı program geliştirme, eğitim yönetimi, rehberlik ve danışmanlık çalışmaları açısından kuramsal bir çerçeve sağlarken öğretim uygulamalarının bütün boyutlarında eğitim paydaşlarını kapsayan öğrenci merkezli bir bakış açısı sunmaktadır (Cırık, 2008; Günay & Aydın, 2015).

Çok-kültürlü eğitimi tek bir tanıma sığdırmak mümkün değildir. Nieto ve Bode (2008) hiçbir tanımın çok-kültürlülüğün kavramsallaştırılmasındaki karmaşıklığı yansıtamayacağını belirtmiştir. Gorski (2009) ise çok-kültürlü eğitimin kavramsallaştırılması üzerine çalışmış araştırmacıların (Banks, 2009; Grant & Sleeter, 2009; Sleeter, 1996) getirdiği tanımlardan yola çıkarak çok-kültürlü eğitimi eleştirel olarak tanımlayan beş ilkeyi şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çok-kültürlü eğitim öncelikle "yetersiz hizmet alan ve haklarından mahrum bırakılmış öğrenciler için sosyal adalet" sağlamayı amaçlayan politik bir harekettir;
2. Çok-kültürlü eğitim, sosyal adaletle ulaşma girişimlerinin "kurumsal bir

konu" olduğunu ve sadece yaygın bir okul reformu ile gerçekleştirilebileceğini kabul eder;

3. Çok-kültürlü eğitim, bu reformun "güç ve ayrıcalık sistemleri"nin eleştirel bir şekilde incelenmesiyle mümkün olduğunu savunur;

4. Çok-kültürlü eğitimin nihai hedefi, yani bu eleştirel incelemenin temel amacı "eğitimsel eşitsizliklerin giderilmesidir";

5. "Çok-kültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi eğitim anlamına gelmektedir" (s. 310).

Gay (2004), çok-kültürlü eğitimi tüm gençleri çoğulcu bir toplumda demokratik vatandaşlığa hazırlamanın bir parçası şeklinde özetlemektedir (Bozdağ Bucak, 2016). Çok-kültürlü eğitim hoşgörüsüzlük ve çatışma kültürünü besleyen olumsuz eğilim, görüş, ön yargı, kalıpyargı ve anlayışların dönüşmesine olanak sağlarken, toplumsal ağların, karşılıklı güven ve yardımlaşmanın inşa edilmesi için olanaklar sunmaktadır (Acar Çiftçi, 2015; UNESCO, 2005).

Yukarıda bahsi geçen kültürel çeşitlilik içinde çok-kültürlü eğitim farklı etnik, dilsel, dinsel kökenlere ve inançlara sahip öğrencilere, etnikmerkezcilikten ve çatışma kültüründen uzak şekilde çeşitli azınlık gruplarına mensup öğrencilere eşitlikçi öğrenme fırsatları sağlamayı temel almaktadır. Bununla birlikte bütün bu farklı kültürlerin tek bir toplum içinde barış kültürü içinde yaşamalarını desteklemeyi hedeflemektedir (Bozdağ Bucak, 2016). Toplumsal olarak bu barış kültürünün oluşturulabilmesinin yolu şüphesiz kültürel farklılıkları tanıma, onlara saygı gösterme, hoşgörü gösterme ve bütünleştirme yeteneklerini geliştirerek kültürlerarası iletişim yeterliğini kazandırmaktan geçmektedir (Chen & Starosta, 1996, s. 362).

Sınıflardaki çeşitlilik konusu eğitim ve entegrasyon politikaları bağlamında Avrupa çapında her ülkede farklı şekilde ele alınmaktadır (PPMI, 2017). Politika yapıcılardan, karar vericilerden ve yöneticilerden beklenen analitik bir yaklaşımı benimseyerek geleceğe yönelik toplum ve öğrenen ihtiyaçlarını dikkate almaları ve eğitim faaliyetlerinin temelinde bulunan program geliştirme çalışmalarını bu doğrultuda örgütlemeleridir (Diker Çoşkun, 2017; Küçüktepe, 2012). Nitekim KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi tarafından 2005 yılında ortaya konan yeni program yaklaşımları başvuru metninde, Kıbrıs Türk eğitim sisteminin "nasıl bir toplum öngörülüyorsa ona uygun bir eğitim sistemiyle insanı eğitmek" gerekliliği vurgulanmıştır (MEKB, 2005, s. 9). Eğitim sisteminin yeniden

yapılanması gerekliliği, diğer etmenlerle birlikte özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılmasına ve öğrenci merkezli eğitimin temel alınması unsurlarına dayandırılmıştır.

Bu bağlamda KKTC eğitim vizyonu "sürekli olarak kendini yenileyebilen, değişime açık, insani değerleri önde tutan, barışçı ve uzlaşıcı insanı amaçlayan, yaşam boyu kaliteli eğitim" olarak belirlenmiştir (MEKB, 2005, s. 10).

Etnikmerkezcilikten ve kültürel çatışmalardan uzak bir barış kültürünün inşası için diğer özelliklerin yanı sıra aşağıdaki özellikleri taşıyan yurttaşların yetiştirilmesi hedeflenmiştir:

- Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne inanan,
- Uzlaşım kültürüne sahip,
- Ulusal, kültürel, sanatsal ve çağcıl kimliklerin farkına varan,
- Empati duygusu gelişmiş, her türlü kültürel farklılıkları hoşgörü ve saygıyla kabul eden,
- İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevresini koruyan ve seven,
- Bireysel ve toplumsal haklarını korumayı bilen barışçı yurttaşlar (MEKB, 2005, s.9-10).

Programın eğitim hedefi kültürel çeşitliliğin norm olarak kabul edilerek toplumda barış kültürünün oluşturulabilmesi için "düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, değişime açık, bilgi çağı insanını yetiştirmek" şeklinde ifade edilmiştir (MEKB, 2005, s. 10-11). Programların yaklaşımı bağlamında ise, programlar toplumsal olarak "demokrasinin bireyler arasında ve karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğu" öncülüyle yapılandırılmıştır. Bu bağlamda programlar "insan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir". Programlar "ırk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet, köken, siyasal görüş, toplumsal sınıf ve kişilerin fiziksel/zihinsel sağlık durumları gibi farklılıklara karşı ayrımcılığa izin vermez" (MEKB, 2005, s. 16-17).

Küresel olarak çok-kültürlü eğitim ortamlarının yaratılması önceliği göz önünde bulundurulduğunda, KKTC'de eğitim programlarının genel hedef ve

kazanımlarının bu yönde oluşturulmuş olması olumlu olarak nitelendirilebilir. Yasal mevzuat ile temel kabul edilen eşitlikçi, kapsayıcı ve çoğulcu eğitim anlayışının öğretmenler ve yöneticiler tarafından içselleştirilmesi, sınıf içi uygulamalara yansması ve günlük okul yaşantısının bir parçası haline gelmesi beklenmektedir. Bu nedenle mevcut kültürel çeşitlilik içinde hoşgörüsüzlük ve çatışma kültürünü değiştirebilmek ve sürdürülebilir bir uyum, karşılıklı anlayış, barış ve demokrasi iklimini yaratabilmek amacı sadece eğitim programlarında genel hedeflerin güncellenmesi yeterli değildir.

Yukarıda bahsi geçen mesleki yeterlikler açısından öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde pek çok eksiklik olduğu görülmektedir. 1997, 2006 ve 2009 yıllarında çeşitli güncellemeler gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme lisans programları, araştırmanın başladığı tarih olan 2018 yılının Şubat ayından önce son olarak 2006 yılında güncellenmiştir (YÖK, 2007; Yurdakal, 2018). KKTC üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme lisans programları KKTC Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu (YÖDAK) ve Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu (YÖK) onayı ile yürütülmektedir. Bazı programlar ise, sadece YÖDAK veya TC YÖK onaylı olabilmektedir. Ancak, KKTC üniversitelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme lisans programları YÖK tarafından Türkiye'de yürürlükte olan programlarla hemen hemen aynıdır ve aynı uygulama esaslarına tabidir.

Bütün bu dersler ve içerikleri demokrasi, insan, hakları, kültürel çeşitlilik, barış eğitimi, kültürlerarası iletişim, hoşgörü ve birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi ve bunlarla ilişkili kavramlar açısından ele alındığında kavramlara sadece bilgi düzeyinde ve oldukça kısıtlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Programlar Öğretmen Mesleki Yeterlilikleri (MEB, 2017) çerçevesinde ele alındığında ise lisans programlarının hizmet öncesi öğretmenlere kapsayıcı, çoğulcu ve eşitlikçi öğrenme-öğretme ortamları yaratabilmelerine yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmaktan uzak olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde hizmet öncesi öğretmenlere kültürlerarası iletişim yeterliği kazandırılması bağlamında farkındalık, duyarlılık ve becerilerin kazandırılmasına yönelik bir ders ve içerik bulunmamaktadır. Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dâhil olmak üzere güncellenen 15 program içeriğinde öğretmenlerin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler ana yeterlikleri açısından çok-kültürlü, çok dilli ve

kültürel çeşitliliğin bulunduğu eğitim ortamlarında öğretmenlik yapabilmesini sağlayacak becerileri ve kültürlerarası iletişim yeterliği kazandırmaya yönelik bir ders bulunmamaktadır.

Bununla birlikte söz konusu programların hizmet öncesi öğretmenlerin tutum ve değerlerini etkileyebilecek bir boyutta ele alınmadığı da çok açıktır. Temel olarak öğretmenlik mesleği bir "değerler öğretisi" olarak tanımlanabilir (Day, 2002'den akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010, s. 365). Öğretmenlerin öğrettikleri kendilerini kimliklendirme biçimleriyle yakından ilişkilidir ve öğrenci tutumlarında yaratılması beklenen değişimler öğretmenlerin anlayış ve rol davranışları aracılığıyla tetiklenmektedir. Bu değişikliklerin yaratılması aynı zamanda öğretmenlerin de bir değişim sürecinden geçmeleri anlamına gelmektedir ve bu yüzden eğitimde değişim ulaşılması oldukça güç bir hedeftir (UNESCO, 2005). Hizmet öncesi öğretmenlere çok-kültürlü öğretme-öğrenme ortamlarında gerekli olabilecek yeterliklerin kazandırılması için kendi değerleri, anlayışları ve kimliklendirme biçimleri üzerine eleştirel bir bakış açısı ve eleştirel bir bilinç geliştirmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerekmektedir (Chen & Starosta, 1996; Gorski, 2010; Williams, 2014).

Eğitimde çok-kültürlülük ve kültürlerarasılık gibi kavramlar kültürden ziyade kimlik üzerine çalışan yaklaşımlar olarak nitelendirilebilir (PPMI, 2017). Gorski (2010), öğretmenlerin öğrencilerine dair daha iyi bir anlayış geliştirebilmeleri için kendi kültürel referanslarını, algılanan çeşitlilik anlayışlarını, kendi değer ve tutumlarının göreceliliklerini sorgulamalarının önemini vurgulamaktadır. Boraita ve Crahay (2014), önerdikleri üç adımlı modelde yansıtmayı önemli bir unsur olarak ele almış ve öncelikle kendi inanç kalıplarının farkında olan öğretmenlerin bu inançları sorgulamaya neden olan unsurların farkında olabileceklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Chen ve Starosta (1996) kültürlerarası iletişim yeterliğinin bilişsel boyutu olarak nitelendirdikleri kültürlerarası farkındalığı açıklarken öz farkındalık geliştirmeyi farklı kültürleri anlamakta önemli bir adım olarak nitelendirmektedirler (s. 364). Yeni bilginin entegre edilebilmesi de ancak bu sorgulamadan sonra mümkün olmaktadır. Fakat bunun gerçekleşebilmesi bu amaca yönelik kazanımların öğretmen yetiştirme lisans programlarında yeterince yer bulabilmesine bağlıdır.

Bu araştırma öğretmen yetiştirme lisans programlarında hizmet öncesi öğretmenlere kültürel çeşitlilik ortamlarında meslek bilgisi ve meslek becerileriyle örgütleyerek kullanabilecekleri tutum ve değerlerin ve kültürlerarası iletişimin bir

boyutu olarak kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasına yönelik derslerin bulunmaması dikkate alınarak planlanmıştır. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ve farklılıklara ilişkin tutum ve değerleri üzerine yansıtma yapmaları bu konudaki yeterliklerinin gelişmesini destekleyecektir ve bu da çeşitliliğin ve çok-kültürlü unsurların öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesiyle mümkündür. Kültürel çeşitliliğin bir çatışma ortamı ve öğrenmenin önündeki bir engel olmaktan çıkıp, öğretme-öğrenme ortamlarında bir zenginlik ve yeni öğrenmelere kaynaklık edebilecek bir gerçeklik olarak algılanması öğretmenlerin farklı kültüre dair duyarlılıklarına, tutumlarına ve içselleştirdikleri değerlere bağlıdır.

Öğrenme ancak sınıf içinde bulunan farklı etnik, dilsel, dinsel kökenlere, inançlara ve/veya cinsel yönelimlere sahip, tüm öğrencilerin kendini kabul edilmiş, anlaşılabilir ve güvende hissetmesi şartıyla gerçekleşebilir (Ford & Moore, 2004; Gay, 2004). Bunun için sınıf ve okul içindeki barış, huzur ve güven ortamının sürdürülebilir olması ve günlük okul yaşamı içinde bir gerçeklik haline gelmesiyle mümkün olabilir. Bunu başarabilmek için ise çok-kültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde, kültürel çeşitlilik ortamlarında mesleki yeterlik olarak tanımlanmış tutumları ve değerleri öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal hedefler olarak ortaya koyan ve hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik ders/derslere öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen tüm noktalar dikkate alındığında küresel ve yerel olarak her türlü farklılıklara duyarlı, barış ve demokrasi kültürü içinde yaşamayı bir dünya görüşü olarak kabul eden bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacının öncelikli olarak eğitimcilerin sorumluluğunda olduğu anlaşılmaktadır. Çoğulculuk, eşitlik, saygı, empati, hoşgörü gibi kavramları içselleştirmiş ve kültürel iletişim yeterliği edinmiş bireylerin aynı değerlere ve yeterliklere sahip öğretmenler tarafından demokratik sınıf ortamlarında yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bugünün özgür ve demokratik sınıflarında öğretmenlerden etnik, dinsel, dil, ırksal farklılıkları kucaklayıcı eğitim ortamları yaratmaları beklenmektedir. Ancak bu değerleri ve yeterlikleri öğretmenlere kazandırması konusunda en önemli araç olan öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine adanmış dersler bulunmamaktadır. Bu yeterliklerin kazandırılmasına yönelik ihtiyaçların sahibi

eğitim paydaşları üretmenler, öğrenciler ve toplumdur, ihtiyaçların kaynağı ise yukarıda özetlenmiş olan değişen durumlardır.

Hizmet ncesi retmenlerin kültürel çeşitlilik ortamlarında sahip olması beklenen tutum ve değerlerinin yani kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi amacıyla çok-kültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanmış bir dersin hizmet öncesi retmenlerin meslek bilgisi ve meslek becerileri alanlarında edindikleri yeterlikleri tamamlamayı sağlayacağı kanısına varılmıştır. Bu yeterliliklerin temelinde retmenlerin sınıf ortamında kendilerini tanımladıkları dünya görüşlerinden sıyrılarak farklı perspektiflere karşı duyarlılık kazanmaları beklentisi bulunmaktadır. Bu bağlamda kavramsal olarak retmenlerden beklenen kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeleri ve eleştirel bir yansıtmayla farkındalık sahibi olmalarındır. Bu nedenle dönüşümsel öğrenme kuramı temelli çok-kültürlü retmen eğitim programının, çok-kültürlü sınıflarda retmenlik yapmaya yönelik duyuşsal yeterliklerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı inancıyla araştırma temellendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Dönüşümsel ğrenme Kuramı Temelli çok-kültürlü retmen Eğitim Programının geliştirilerek hizmet öncesi retmenlerin kültürlerarası duyarlılığa yönelik bakış açısına etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çok-kültürlü retmen eğitimi programının geliştirilmesine yönelik
 - a. İlgili ulusal ve uluslararası mevzuat,
 - b. Hizmet ncesi üretmenler,
 - c. Sivil toplum örgütleri,
 - d. retmenler tarafından ifade edilen eğitim ihtiyaçları nelerdir?
2. Dönüşümsel ğrenme Kuramı Temelli çok-kültürlü retmen Eğitimi dersi kapsamında hizmet öncesi kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümü durumları nasıldır?
 - a. Bakış açısı dönüşümü gerçekleşmiş midir?
 - b. Bakış açısı dönüşümü hangi boyutlarda gerçekleşmiştir?

- c. Bakış açısı dönüşümünün gerçekleşmesine katkıda bulunan unsurlar nelerdir?
3. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında;
- a. Etnikmerkezcilik öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Kültürlerarası duyarlılık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alan hizmet öncesi öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma, kültürlerarası iletişim yollarının uygulanabilir ve sürdürülebilir olması amacıyla, eğitimin temel unsurlarından olan hizmet öncesi öğretmenlerin erken safhalarda, kültürel çeşitliliğin bulunduğu eğitim ortamlarında örgütleyebilecekleri tutum, değer ve becerileri kazandırılması gerekliliğini ortaya koyması ve ihtiyaç duyulan kültürlerarası duyarlılığın bir dünya görüşü olarak hizmet öncesi öğretmenler tarafından benimsenmesi için katkı önerisi sunması açısından önemlidir. Araştırma kapsamında geliştirilen program tasarımının ortaya koyduğu duyuşsal hedefler, kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine yöneliktir ve çok-kültürlü eğitim kuramı çerçevesinde tanımlanan eşitlikçi, çoğulcu ve kapsayıcı eğitim anlayışına dair tutumları ve değerleri kapsamaktadır. Bu program tasarısı ile hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa doğru yaşayacakları bakış açısı dönüşümü hedeflenmektedir. Ulusal mevzuatta Öğretmen Mesleki Yeterlikleri bağlamında ele alınan, eğitim-öğretim programları genel amaç ve kazanımlarında oldukça geniş yer bulan ve uluslararası boyutta önemi ve gerekliliği vurgulanmış olan eşitlikçi, çoğulcu ve kapsayıcı eğitim anlayışına dair değerlerin hizmet öncesi öğretmenlere kazandırılmasına yönelik özel ders/derslerin bulunmaması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarında hizmet öncesi öğretmenlere kültürlerarası iletişim yeterliği ve kültürel çeşitlilik ortamlarında kullanacakları meslek bilgisi, beceri, tutum ve değerler ile bunları nasıl

örgütleyebileceklerine ilişkin özel hedeflerin ve bunların kazandırılmasına adanmış ayrı derslerin bulunmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Hizmet öncesi öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliklerini geliştirmek için özel olarak buna adanmış ve kültüre duyarlı pedagojiyi temel alan derslerin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir (PPMI, 2017). Günümüz eğitim ihtiyaçları farklı geçmişlere ve kişisel hikâyelere sahip öğrencilere eşit mesafeden hitap edebilecek, onların öğrenme deneyimleri hakkında fikir sahibi olabilecek yeterlilikte ve yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Ford & Moore, 2004; Gorski, 2009; Uzunboylu & Selçuk, 2016).

Araştırmalar, kültürel çeşitlilik, etnik köken ve ırk konuları ve ilgili kavramların temel öğretmen yetiştirme programlarının tüm boyutlarına dâhil edilmesi gerekliliğini ve öğretmen yetiştirme programlarının ancak bu şekilde yapılandırılmasıyla farklı kültürlerle iletişim kurabilmeye yönelik değerlerin kazandırılabilceğini vurgulamaktadır (Lander, 2011; Severiens ve diğ., 2014). Bununla birlikte kültürlerarası iletişim yeterliği ve çok-kültürlü eğitime yönelik becerilerin kazandırılması için özel olarak tasarlanacak dersler hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlülük farkındalıklarını geliştirecektir (Durant-Jones, 2009; Kitano ve diğ., 1996; McDonald, 2003).

Bu derslerin içeriğinin nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik araştırmalarda ise çok-kültürlü içeriğin programlarda yer alması ve hizmet öncesi öğretmenlerin çok dilli okul ortamlarına hazırlanmaları gerektiği, kültürel çeşitlilikle ilgili olumsuz tutumların dönüştürülebilmesi için kalıpyargı, ayrımcılık ve etnik kimliklerle ilgili kavramların dâhil edildiği önyargı azaltma eğitiminin ve farklı kültürel perspektif, bakış açısı ve referans çerçevelerini benimseyebilmek için yöntem ve stratejilerin programlara dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Banks, 2009; De Neve & Devos, 2017; Luciak, 2010; Severiens ve diğ., 2014; Wolff ve diğ., 2010; Ziegler, 2013) . Benzer bir doğrultuda Gay (1994), temel öğretmen yetiştirme programlarının kültürel çeşitlilik açısından etkililiğinin ve hizmet öncesi öğretmenlerin hazır olma durumlarının incelenmesinin günümüz sınıflarını oluşturan çeşitlilik bağlamında her zamankinden daha önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen kendi dünya görüşü, kültürel kimliği, etnik kökeni, cinsel yönelimi ne olursa olsun öğrencilerine eşit mesafede durabilmeli ve öğrencilerinin her birinin kendi kimliklerini yaşayabilmesine olanak sağlayan ortamı yaratabilmelidir. Gorski

(2010), gerçek bir demokratik toplum dönüşümünün yaşanabilmesinin ve toplumsal adaletin sağlanabilmesinin yolunun eğitimcilerin dönüşümünden geçtiğini ifade etmektedir. Buna göre eğitimciler öncelikle kendi önyargılarının, varsayımlarının neler olduğunun farkına varmalı, bunların kendi dünyayı algılama şekillerini nasıl etkilediğini ve kendilerini kimliklendirme şekillerinin öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini eleştirel bir gözle incelemelidirler.

Variş (1978) eğitim programlarının toplumsal dinamizm gereği dinamik olması gerektiğini ifade etmiştir. Toplumun ihtiyaç duyduğu insangücünün yetiştirilmesi ancak bu dinamizmin nesnel bir şekilde yönetilmesiyle mümkün olabilir. Bu nedenle Variş (1978) program geliştirme alanında yapılacak herhangi bir çalışmanın toplumun problemlerinin ve ihtiyaçlarının esas alınarak sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Program geliştirme çalışmaları durağan, başlayıp biten, tek boyutlu ve tek bir sonuca ulaşılması hedeflenen faaliyetler değildir. Variş'a (1978) göre program geliştirme kavramını kapsadığı boyutlardan birine veya ikisine indirgemek, ders veya faaliyet listesine konu eklemek ya da çıkarmak gibi basit ve dar bir çerçeveye sokmak anlamına gelmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları mevcut durumun işaret ettiği eksiklikleri eğitim programlarını geliştirmek için bir değişim kaynağı olarak ele alan sürekli, kapsamlı ve çok boyutlu çalışmalar olmalıdır (Demirel, 2002; Variş, 1978). Bu bağlamda bu gibi araştırmaların program geliştirme çalışmaları içindeki yeri çok-kültürlü eğitim anlayışının kapsamlı reform arayışları ile örtüşmektedir. Hizmet öncesi öğretmenlerin eğitiminde kültürlerarası duyarlılığın ders içeriğinde sadece bir konu olarak yer alması Demirel (2002) ve Variş (1978) tarafından ifade edildiği gibi program geliştirme çalışmalarının sınırlandırılması anlama gelmektedir. Benzer bir doğrultuda Castenell ve Pinar (1993) ve McCarthy (1993) çok-kültürlü eğitim anlayışının sadece çok-kültürlü bir programın geliştirilmesi değil, programdaki kültürel çeşitliliğin tanınmasına yönelik bir çaba olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre çok-kültürlü eğitim programının geliştirilmesi genel amaç ve kazanımların belirlenmesinden, eğitim programlarının düzenlenmesine, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin, değerlendirme durumlarının seçiminde, öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesinde ve örgüt kültürünün şekillendirilmesinde çok-kültürlü bakış açısının belirleyici olması gerekmektedir (Bennett, 2001; Gay, 2004; Gorski, 2010; Sleeter & Grant, 1987). Bu nedenle bu çalışma kapsamında çok-kültürlü eğitim yaklaşımı

doğrultusunda tasarlanan ve kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine yönelik hedefler, içerik ve öğrenme yaşantılarını kapsayan öğretim programının bu alanda yürütülen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bilimsel yöntem araştırmayla ilgili sınırlılıkların belirlenip açık bir şekilde ifade edilmesini gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen eğitiminde kültürlerarası duyarlılığın artırılması amacıyla program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve bu analizden elde edilen bulgular doğrultusunda bir taslak program geliştirilmiştir. Taslak öğretim programı bu programın uygulanması amacıyla açılarak programa eklenen bir seçmeli ders kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmış ve programın etkisi incelenmiştir. Ancak çalışmanın bulguları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmanın farklı aşamalarıyla ilgili sınırlılıklar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sürecinde görüşlerine başvurulmuş paydaşlar hizmet öncesi öğretmenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve öğretmenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular 2017 ve 2018 yıllarında görüşülen KKTC'de öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlerin, faaliyet göstermekte olan sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen doküman incelemesinin evrenini Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, Birleşmiş Milletler, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü, KKTC Cumhuriyet Meclisi, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, TC Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu tarafından İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanmış belgeler oluşturmaktadır. Doküman analizinden elde edilen bulgular ise örnekleme dâhil edilen Türkiye ve KKTC'nin taraf olduğu ve/veya onayladığı yasal metinler, resmi raporlar, resmi eğitim ve öğretim programları, resmi araştırma ve gözlem raporları, uluslararası düzeyde bağlayıcı nitelikte olan ve/veya olmayan sözleşmeler, şartlar, başvuru, tavsiye ve karar metinleri, uluslararası bildirgeler ve beyannameler ile sınırlıdır.

Karma araştırma yaklaşımı kapsamında bu araştırmanın nicel verileri öntest-sontest kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) program uygulama öncesinde öntest olarak ve uygulama sonrasında programın etkisinin belirlenmesi amacıyla sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grubu kullanılmamasından kaynaklanan sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen taslak programın uygulanması amacıyla 2017-2018 Bahar yarıyılında Yakınoğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü programına seçmeli bir ders eklenmiştir. Taslak programın uygulanması SMB218 kodlu ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, 2. sınıfta öğrenim görmekte olan ve bu dersi alan hizmet öncesi öğretmenler oluşturmuştur. Programın etkililiğine ve bakış açısı dönüşümlerine dair elde edilen bulgular çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerin deneyimleri ve algıları ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar diğer yükseköğretim ortamlarına genellenemez. Karma araştırma yaklaşımına göre desenlenmiş bu araştırmada genelleme amaçlanmamış olsa da elde edilen sonuçların benzer bağlamlarda farklı örneklem grupları ve etkinliklerle yürütülecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Bunlara ek olarak araştırmanın farklı aşamalarında alınması gereken izinlerin öngörülenden daha geç alınması zaman açısından sınırlılıklara neden olmuştur. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında öğretmenlerle gerçekleştirilecek görüşmeler için KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na iki farklı tarihte yapılan başvurunun sonuçlanması ve izin belgesinin alınması beklenmiştir. Bu süreçte ihtiyaç analizi için diğer çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalar çoktan tamamlanmış, deşifreleri yapılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan görüşmelerin taslak programa önemli katkısının olacağı düşüncesiyle öğretmenlerin çalışma grubundan çıkarılmaması ve izinlerin beklenmesi yönünde karar verilmiştir. Gerekli izin alınır alınmaz öğretmenlerle bireysel görüşmeler hızla gerçekleştirilmiş ve içerik analizleri tamamlanmıştır. Zaman kısıtlaması sebebiyle hedeflenen 35 görüşmenin hepsi tamamlanamamış ve bu nedenle çalışmada yer alan öğretmen sayısı 26 ile sınırlı kalmıştır. Gerçekleştirilen 26 görüşmeden elde edilen veriler

ihtiyaç analizi verilerine eklenmiş ve taslağı hazırlanmış olan programa yansıtılarak program tasarısı hazır hale getirilmiştir.

Zaman açısından yaşanan bir diğer sınırlılık taslak programın uygulanması ile ilgilidir. Bu sınırlılık Yakındoğu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu (BAEK) izninin planlanandan daha geç alınmasından kaynaklanmıştır. 28 Şubat 2018 ve 11 Mayıs 2018 tarihleri arasında 13 oturumda toplam 26 saat boyunca sürdürülmesi planlanan uygulama sürecinde teorik içeriğin ve etkinliklerin eş zamanlı olarak sunulması planlanmıştır. BAEK izninin öngörülen tarihte alınamaması nedeniyle programın uygulama planında değişiklik yapılmıştır. Buna göre etkinliklerin yapılacağı otumlardan hemen önce sunulması planlanan ve etkinlik konularıyla ilgili kavramsal, tarihsel ve güncel teorik bilgi içeriğinin öğretimi BAEK izninin alınmasından önceki haftalar boyunca gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin yapılması ise BAEK izniyle birlikte ara sınav döneminin hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde meydana gelen bu sınırlılığın etkilerini en aza indirmek ve programın tamamının uygulanması amacıyla ek oturumlar gerçekleştirilmiştir.

Bir diğer sınırlılık ise sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle yapılması planlanan görüşmelerle ilişkilidir. Başlangıçta üç ayrı çalışma grubunda yer alan paydaşların sayılarının birbirine yakın olması hedeflenmiştir. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile yapılması planlanan görüşme randevularının temsilciler tarafından birçok kere iptal edilmesi sebebiyle bu kuruluşların temsilcileri çalışma grubu dışında bırakılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle yapılan görüşmeler altı kişi ile sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlama süreciyle ilgili sınırlılık ise bulguların gözden geçirilmesi ile ilgilidir. Uygulanan program tasarısının etkililiğine dair elde edilen bulguların katılımcı teyidi dokuz hizmet öncesi öğretmenden alınabilmiştir. Katılımcı teyidinin tüm hizmet öncesi öğretmenler tarafından sağlanamaması araştırmanın güvenilirliğine dair sınırlılığı oluşturmaktadır.

Tanımlar

Hizmet öncesi öğretmen: Bu araştırma kapsamında hizmet öncesi öğretmen, eğitim fakültelerinde temel öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğrenimine devam etmekte olan öğretmenlik bölümü öğrencilerini ifade etmektedir.

Çok-kültürlülük: Bu araştırma kapsamında çok-kültürlülük, toplumsal adaletin sağlanması amacıyla, toplumun kültür yapısını oluşturan tüm farklılıkların gelişmesine ve aktarılmasına olanak sağlayan, kurumsal devlet yapılarının tüm mekanizmaları ile kültürel çeşitliliğin ihtiyaçlarına sistematik şekilde cevap verdiği, çoğulculuğun, eşitliğin, özgürlüğün ve temsiliyetin bir norm haline dönüşmesini hedefleyen bir tartışma ve uygulama alanı olarak ele alınmıştır (Doytcheva, 2016; Kymlicka, 1998).

Çok-kültürlü Eğitim: Bu araştırma bağlamında ele alınan çok-kültürlü eğitim; temel amacı eğitim programlarını tüm boyutlarıyla yeniden yapılandırmak olan ve farklı ırksal, etnik, dinsel, dilsel kökenlere ve cinsel yönelimlere sahip öğrenciler ile birlikte farklı sosyo-ekonomik statüde bulunan ve özel ihtiyaçları bulunan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarından faydalanabilecekleri bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Kültürlerarası İletişim Yeterliği: Bu araştırma bağlamında kültürlerarası iletişim yeterliği çok-kültürlü toplumlar bağlamında, hâkim kültür mensubu bireyler ile tüm altkültür mensubu bireylerin arasında gerçekleşen iletişim etkinliklerine dair iletişim yeterliği olarak ele alınmıştır (Kartarı, 2016, s. 68-69).

Kültürlerarası Duyarlılık: Bu araştırma bağlamında kültürlerarası duyarlılık kavramı kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olarak Bennett (1984, 1998, 2004) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişimsel Modeli temel alınarak etnikmerkezcilikten kültürlerarası duyarlılığa dönüşümün gerçekleştiği gelişimsel bir süreç kapsamında ifade edildiği şekilde kavramsallaştırılmıştır.

Etnikmerkezcilik: Bu araştırma kapsamında etnikmerkezcilik kavramı bir bireyin diğer bireyleri kendi kültürünü merkeze alarak ve norm kabul ederek değerlendirme tutumu olarak tanımlanan psikolojik bir eğilimi ifade etmektedir.

Bakış açısı dönüşümü: Bakış açısı dönüşümü bireyin inançlarının, değerlerinin ve varsayımlarının niyetli olarak eğitim ortamlarında ve/veya informal olarak yaşam içindeki bir deneyimi neticesinde eleştirel yansıtma süreciyle yapısal olarak dönüşmesidir (Mezirow 1991, 2000).

BÖLÜM II

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan öğrenme kuramı, ilgili başlıca kavramlar, bu kavramların araştırma kapsamında hangi boyutlarıyla yer aldığı ve araştırma ile ilişkili alanyazında daha önce yapılmış olan araştırmalar ile ilgili bilgi yer almaktadır.

Kuramsal Temeller

Kültür

Çok-kültürlülük kültürlerarasılık ve ilişkili tüm kavramların merkezinde kültür kavramı yer almaktadır. Kartarı (2006), bir kavram olarak kültürün kullanıldığı bağlama göre anlam kazandığını ifade etmektedir (s. 19). Hoftstede (1980, 1991), kültürü bireylerin davranış biçimlerini yönlendiren yazılımlara benzetmektedir ve kültürü bir grup insanı diğerlerinden ayıran kolektif bir zihin programı olarak tanımlamıştır (s. 7). Kültür en genel şekliyle, belli bir insan topluluğunun yaşam biçimini yansıtan genel bir kavram olarak ifade edilmektedir (Wallerstein, 1990); insan yaşamının kültürle ilişki içinde olmayan veya kültürden etkilenmeyen hiçbir yönü yoktur (Hall, 1981, s. 16).

İnsandan bağımsız ele alınamayacak olan kültür kavramı aynı zamanda insan topluluklarının yaşamı anlamlandırmada, düzenlemede ve şekillendirmede kullandıkları, zaman ve tarih içinde oluşturulan anlam ve değerler sistemi olarak ele alınabilir (Parekh, 2002). Böylesi bir sistemin insanın birey olarak davranış, inanç, tutum ve değerlerini etkilemesi de yadsınamayacak bir gerçektir; zira "insan kültür varlığının hem yaratıcısı hem de yaratisıdır" (Güvenç, 2018; Öksüz & Öztürk, 2016). Bilinç düzeyine getirilmiş olsun ya da olmasın, kültür düşünme biçimlerini, inanışları, değerleri, somut ve soyut tüm ürünleri ve bunları aktarma biçimlerini de şekillendiren başlıca unsurdur. Kalıtımsal veya içgüdüsel değildir, bireyin doğuşuyla öğrenmeye başladığı ve yaradılışın başlangıcına kadar uzanan sürekli bir varlık alanı olduğundan, öğrenilebilirdir (Murdock, 1940 akt. Güvenç, 2018). Kültürün öğrenilebilir olması, onu eğitimin çalışma konusu haline getirmektedir; zira kültür öğrettiğimiz değerler kadar öğretme şekillerimizi de etkilemektedir, bu nedenle tüm

eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezinde bulunmaktadır (Gay, 1994; Güvenç, 2018).

Pek çok tanım, kültürün görünenden fazlasını kapsadığıyla ilgilidir. Topluluklara ait yaşayış biçimleri, yiyecek, mutfak, el ve halk sanatları, kutlama biçimleri yüzeyde bulunan yüzeysel kültürü teşkil etmektedir. Yüzeyin daha derinlerine baktıkça ortaya çıkan "derin" veya "görünmez" kültür ise yüzeyde bulunan tüm biçimlere kaynaklık eden gelenekleri, o topluluk tarafından norm kabul edilen değerleri ve sembolik anlamları kapsamaktadır (Ford & Moore, 2004).

Alanyazında, kültür kavramını açıklamak için tanımların ötesinde modellemelerin de bulunduğu görülmektedir (Hall, 1981; Hofstede, 1991). Hall (1981), kültürü anlatmak için büyük bir kısmı suyun altında ve ilk bakışta görünür olmayan bir buzdağı analogjisi kullanmıştır. Bu model kültürün çok boyutluluğuna ve ilk bakışta algılanandan daha fazla unsur içerdiğine işaret eden bir modellemedir. Buna göre kültürün hemen göze çarpan, yani su üstünde bulunan buzdağının ucu dış kültür olarak adlandırılır. O kültürü paylaşan bireylerin bilinç düzeyinde bulunan bu kısımda gözlenebilen davranışlar, kolaylıkla değişebilecek belirli inanışlar ve nesnel bilgi bulunmaktadır. Buzdağının görünmeyen, suyun altında kalan esas ve büyük kısmı ise iç kültür olarak adlandırılır ve toplumun bilinç dışı düzeyini yansıtmaktadır. İç kültür, dış kültürü biçimlendirmektedir ve dış kültür olarak nitelendirilen buzdağının görünen kısmında gözlemlediğimiz davranışların bilinçaltı temelini oluşturan değerleri, inançları ve düşünce kalıplarını içermektedir. Bu kısım, aynı zamanda değiştirilmesi güç, öznel bilgiyi içermektedir. Hall (1981), bir kültürü anlamının yolunun dış kültürde gözlemlenebilen davranışların ötesinde iç kültürde onların ortaya çıkmasına neden olan; o davranışların köklerini oluşturan değer, inanç ve düşünce kalıplarını anlamaktan geçtiğini belirtmektedir (s. 5).

Kültür kavramının çok boyutluluğuna dair bir diğer modelleme Hofstede (1991) tarafından ortaya soğan modelidir. Kültür, pek çok katmandan oluşan bir soğan gibidir; merkezine ulaşıp bir kültürü anlayabilmek için, dıştan içe doğru her bir katmanı incelemek gerekmektedir. Hofstede (1991) Kültürel Soğanı dıştan içe doğru semboller, kahramanlar, ritüeller ve değerlerden oluşan katmanlar şeklinde tanımlamıştır. Buna göre semboller soğanın en dış katmanıdır; bu semboller o kültürü paylaşan bireyler tarafından tanımlanabilen özel anlamlar taşıyan kelimeler, hareketler, imgeler veya nesnelere olabilir. Kültür kendi içinde bu sembolleri hızlı

şekilde üretebilir veya tüketip yenilerini üretebilir. Bir iç katmanda bulunan kahramanlar, belirli bir kültür içinde yüksek değer biçilen özellikleri taşıyan hayali ya da gerçek toplumsal rol modelleridir. Halk kahramanları, popüler kültür ürünü kahramanlar, mitolojik kahramanlar, sporcular veya sanatçılar bu katmanda yer alabilmektedir. Bir iç katman ise kolektif biçimde uygulanan eylemler olan ritüellerdir. Bunlar o toplumun bireyleri tarafından uygulana gelen ve o kültüre özel alışkanlıkları kapsamaktadır. Tokalaşma ve selamlaşma şekilleri, sosyal ve dini seremonilerin yapılma şekilleri, o topluma özel bazı geleneklerin sürdürülme şekilleri bu katmanda yer almaktadır. Bütün bu katmanlar kolektif eylemlerle ifade edilebilen ve gözlemlenerek o kültüre dışarıdan katılan bir birey tarafından fark edilebilecek öğeleri içermektedir. Tüm bu katmanların merkezinde ise değerler yer almaktadır. Değerler bireyin dünyayı algılama şekilleri ile yakından ilişkilidir ve bireyin büyüdüğü ortamdan edindiği -ebeveynleri veya okul sistemi tarafından oluşturulan- dünya görüşüdür (Hofstede, 1991, 2019). Bu değerler, kendi kültürümüz çerçevesinde yaşamdaki değerlerimizi yansıtmaktadırlar; örneğin bireyin hiyerarşi yerine eşitlikçi bir dünya görüşüne sahip olup olmayacağını, kadınların toplum içindeki yeriyle ilgili görüşlerin belirleyicisi bu katmanda edindiğimiz değerlerdir. Dış katmanda gözlemlenebilen tüm davranış şekillerine ve kolektif eylemlere yön veren ve belirli bir kültürün benimsenen değerlerini anlayabilmek için tüm diğer katmanların soyulması gerekmektedir. Değerler, sembollerin aksine hızla tüketilip yeniden üretilemezler ve değiştirilmeleri oldukça güçtür.

Hofstede (1991) bu değerleri bilgisayar yazılımlarına benzetmektedir. Bu zihinsel yazılımlar ailede başlayan, yakın çevrede şekillenen ve insanın hayatı boyunca girdiği tüm etkileşimlerden etkilenen ve bireyin davranışlarına kısmen şekil veren bir program gibi işlemektedir. Hofstede (1991) bu kavramı insan doğası, kültür ve kişilikten oluşan üç düzeyi bulunan bir piramit şeklinde modellemiştir. İnsan doğası bu yazılımın evrensel olan düzeyidir ve piramidin geniş tabanını oluşturmaktadır. Ortada bulunan kültür düzeyi ise bireyin içinde bulunduğu grup veya topluluğa özel öğrenmelerini kapsamaktadır. Piramidin ucunu oluşturan kişilik ise hem kalıtsal hem de öğrenilmiş kaynaklardan gelen kişiye özel zihinsel yazılım anlamına gelmektedir (s. 5-6). Elbette bireyin davranışları mevcut yazılımlardan farklılaşabilir veya çeşitli etkileşimlere girdikçe farklı zihinsel yazılımlar edinebilir.

Ancak başlangıçtaki düşünme ve algılama şekilleri kazanıldıktan sonra, etkileşim ve deneyim ile yenilerinin edinilmesi için eski kalıplardan vazgeçilmesi gerekmektedir.

Tüm bu tanımlar ve modellemeler kültür kapsamında bireylerin paylaştığı gerçekliklerin monolitik ve tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Kültür sadece geniş insan topluluklarına ait genelleyici bir kavramdan ötesidir ve nesilden nesile geniş ölçüde aktarılabilirdiği gibi, günlük etkileşimlerle de bireysel düzlemde değişime uğrayabilir. Bireyin içinde bulunduğu toplum kültürü, bireyi şekillendirmektedir ve gözlemlenebilen tutumların ve davranışlarının köklerinde çocukluk yaşlarından edinilmiş değer ve düşünceler bulunmaktadır. Bununla birlikte birey yaşamı boyunca çeşitli etkileşimlerle yeni öğrenmeler ve yapılandırmalar ile farklı tutumlar ve davranışlar sergileyebilir. Bireyin kendisini tanımlama şekli ve kimliği, o bireyin içinde bulunduğu kültürün köklerinde bulunan değerlerden etkilenmekle birlikte bununla sınırlı kalmaz. Kültür ideal olarak nitelendirilebilecek kural, davranış ve değerlerden oluşsa da bireysel tutum ve davranışlar, ortaya konmuş bu ideallerden sapabilmektedir. Bu kültürün göreliliği ile ilişkilendirilebilir. Kültür zaman boyutunda sürekli olsa da, mekân söz konusu olduğunda görelidir; yani toplumdan topluma değişir. O toplumda yer alan aile, mahalle, köy, kasaba gibi alt birimler farklı kültür birikimlerine sahip olabilir; bu birikimler altkültür (subculture) kavramıyla ifade edilmektedir (Murdock, 1940 akt. Güvenç, 2018).

İnsanlar birden fazla kültür grubunun mensubu olabilir ve kendilerini birden fazla kimlikle tanımlayabilirler. Bireylerin kendilerini ait hissettikleri her biri farklı kültür grubunun algılama, değerlendirme ve inanç sistemleri de çeşitlidir. Alt kültürler olarak adlandırılan bu grupların kendi aralarında anlamı üzerinde uzlaşmaya vardıkları sembolleri, işleyiş kuralları ve davranış kalıpları bulunmaktadır. Alt kültür, ikincil veya hâkim kültüre kıyasla aşağıda olan kültür demek değildir; "toplum içinde bir arada etkileşim içinde yaşayan" mikrokültürleri ifade etmektedir (Kartarı, 2016, s. 38-40). İşte bu çok çeşitli mikrokültürler toplumların çok-kültürlü yapısını oluşturmaktadır. En genel yaklaşımla, iki ya da daha çok kültürü bünyesinde barındıran toplumlar çok-kültürlü toplumlar olarak adlandırılmaktadırlar; çok-kültürlülük ise bir kavram olarak toplulukların ilk etkileşim anından itibaren varlığını sürdürmektedir (Kartarı, 2016; Kymlicka, 2010; Parekh, 2002; Schuster & Solomos, 2001).

Çok-Kültürlülük

Bir olgu olarak çeşitlilik, çok-kültürlülük ile ortaya çıkmış olan bir kavram değildir. Çeşitli milliyetlerden oluşan imparatorluklar, çeşitli etnik, dinsel veya ırksal kimliklerin oluşturduğu topluluklar tarihte yer almaktadırlar. Doytcheva (2016), Osmanlı İmparatorluğu, Çarlık Rusyası ve Habsburg İmparatorluğu gibi yapıları, demokrasi öncesi döneme ait "entegrasyon politikası" biçimleri olarak tanımlamaktadır ve günümüz çok-kültürlülük hareketinden ayrı tutmaktadır. Ulus-devlet fikrinin çöküşü, soğuk savaşın sona ermesi, insan ve emtia hareketliliğinin artması ve küreselleşme ve demokratik ilkelerin yayılması 20. yüzyılda çok-kültürlülüğün temellerini hazırlamıştır (Demirsoy, 2013; Doytcheva, 2016).

Toplumsal gerçeği ortaya koyan bir sıfat olmanın ötesinde, çok-kültürlülüğün bugün hangi şekillerde kavramsallaştırıldığını anlayabilmek için kökenlerine bakmak gerekmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi tarihsel bir gerçeklik olarak kültürel çeşitliliğin örnekleri geçmişte görülmüştür. Ancak çok-kültürlülük bir kavram olarak göçmen toplumları olarak değerlendirilen Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da evrimleşmiştir. Milli kuruluş süreci yaşamamış genç sömürgecilik sonrası toplumlar olarak tanımlanan Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya 1960'lı yıllara kadar toplumsal uyumun sağlanmasına yönelik Anglo Uyum Modeli olarak adlandırılan bir politika uygulamışlardır (Doytcheva, 2016; Kymlicka, 1998). Kültürel asimilasyona dayanan bu politika doğrultusunda göçmen topluluklardan ve farklı etnik gruplardan kendi kültürel kimliklerini terk ederek mevcut kültürün normlarını benimsemeleri beklenmiştir. Birinci Dünya Savaşı döneminde yoğun olarak uygulanan Anglo Uyum Modeli, Amerika Birleşik Devletleri'nde Erime Potası, Kanada'da ise Etnik Mozaik terimleriyle anılmıştır (Doytcheva, 2016; Kymlicka, 1998).

1940'lı yıllardan itibaren ve özellikle İkinci Dünya Savaşı'nı takiben ortaya çıkan sosyal halk hareketlerinin tetiklediği liberalizm, özgürlük ve eşitlik tartışmaları Anglo Uyum Modelinin sürdürülmesini olanaksız kılmıştır (Grant & Lei, 2001; Kymlicka, 1998). Irkçılık karşıtı hareket, herkes için eşitlik ilkesiyle şekillenen yeni bir anlayışla, farklı etnik kökenlere sahip kültür gruplarıyla birlikte diğer altkültür mensubu bireyleri harekete geçirmiş ve bu azınlık gruplarının tanınma talepleri dile getirilmiştir (Kastoryano, 2009). Taylor (1996), ise bu tanınma talebinin temelinde

evrensel eşitlik ilkesinin yattığını belirtmiştir. Buna göre ayrımcılık ve ikinci sınıf vatandaşlık reddedilmelidir.

Evrensel eşitlik, tanınma talebi ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik bu söylem Toplumsal Bütünleşme politikasının uygulanmaya başlamasına sebep olmuştur. Her birey kendini tanımlama ihtiyacı duymaktadır. Kimlik inşası olarak nitelendirilebilecek bu durumun tarihsel süreç içinde değişime uğraması beklenebilir. Modernite öncesinde bireyin kimlik inşası toplumsal statüsüne göre belirlenmekteydi. Elbette günümüz liberal toplumlarında da bu durum biraz farklılaşmakla birlikte tamamen ortadan kalkmamıştır. Taylor'a (1996) göre toplumsal statüye dayalı kimlik inşasını değiştiren olgu sahicilik idealidir; insanın kimlik inşası içsel bir süreçtir. Bununla birlikte insan sosyal bir varlık olarak bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim içindedir ve bu nedenle bireyin kimlik inşası diyalojik bir süreci izleyerek bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlamdan ve değerlerden etkilenmektedir. Her toplum belli bir derecede kültürel çeşitlilik içermektedir ve göç gibi büyük çaplı küresel hareketler neticesinde kültürel çeşitlilik artarak daha görünür hale gelmiştir. Taylor (1996) bu çeşitlilik içinde dezavantajlı durumda olan bazı azınlık gruplarının varlık mücadelesini devletlerin tanınma politikası içinde ele alarak çok-kültürcülüğü açıklamaktadır. Liberal ve demokratik toplum yapılanması içinde bu dezavantajlı gruplara mensup bireylerin eşit vatandaşlık haklarından faydalanmaları bu azınlık gruplarının tanınma taleplerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Taylor (1996) bunu çok-kültürcülük bağlamında tanınma politikalarının odak noktası olarak ifade etmektedir. Toplumsal Bütünleşme politikasında Anglo Uyum Modelinin aksine göçmen topluluklardan ve farklı etnik gruplardan kendi kültürel alışkanlıklarını terk etmeleri beklenmez; bu alışkanlıkların sürdürülmesi desteklenmektedir ve doğal karşılanmaktadır (Kymlicka, 1998, s. 43). Bu doğrultuda çok-kültürlülüğün temelleri 1970'li yılların başında Avustralya ve Kanada'da hükümetlerin göçmenlerin ve yerli halkın kültürel farklılıklarına dair alışkanlıklarını uygulamaya teşvik etmeye yönelik asimilasyon karşıtı politikaları benimsemeleriyle ortaya çıkmıştır (Aydın, 2013; Doytcheva, 2016, s. 16). Bir terim olarak ise çok-kültürlülük ancak 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlükte yer alabilmiştir (Doytcheva, 2016, s. 16).

Bir kavram olarak çok-kültürlülük birçok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Kymlicka (1998) bunu kavramın farklı ülkelerde farklı anlamlar için kullanılmasıyla

ilişkilendirmektedir. Örneğin Kanada'da çok-kültürlülük göçmenlerin önyargıya ve ayrımcılığa uğrama endişesi taşımadan kimliklerini ifade etme haklarıyla ilişkilendirilirken, Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli sebeplerle hegemonya tarafından dışlanmış ve marjinalize edilmiş etnik veya etnik olmayan oldukça çeşitli sosyal grupları ve onların taleplerinin gündeme getirilmesi bağlamında kullanılmaktadır (Citrin ve diğ., 2001; Taylor, 1996). Bu gündemi oluşturan talepler farklı etnik kökene sahip azınlıklar ile birlikte engelliler, LGBTIQ bireyler, işçi sınıfı ve diğer azınlık gruplarından gelmektedir (Kymlicka, 1998, s.48).

Günümüzde çok-kültürlü bir toplum farklı irksal, dinsel, tarihsel, etnik köklere sahip, değişik coğrafyalardan gelmiş olan, çeşitli ulusların ve kültürlerin mensubu bireylerin oluşturduğu bir toplum olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte bu farklı kökenlere sahip bireylerin kültürel repertuarlarında bulunan değer, inanç, tutumları tarafından şekillenmiş olan yaşama biçimleri, adet, gelenek ve alışkanlıkları çok-kültürlülüğü oluşturmaktadır. Bu çeşitlilik toplumlarda hâlihazırda bulunan farklı grupların varlığı ile oluşmuş olabilir veya göç ve insan hareketliliği kaynaklı olabilir (Kymlicka, 1998). Doytcheva (2016), çok-kültürlülüğün bu "demografik" tanımının ancak betimsel olduğunu ve "kültürel çeşitlilik" ile eşanlamlı kullanıldığını ifade etmektedir; zira insanlık tarihi çok çeşitli ırk ve etnik kökenlerden oluşmuş pek çok siyasi yapıya tanıklık etmiştir (s. 16) fakat bunlar çok-kültürlü olarak nitelendirilmemektedirler.

Çok-kültürlülük sadece çeşitli kültürel kökenlerin bir aradalığı ile tanımlanamaz; herhangi bir toplumda hâkim kültür yapılanması altında bulunan fakat etnik özellik taşımayan tüm altkültürler de çok-kültürlülüğün gündemini oluşturmaktadır. Bu noktada Doytcheva (2016), farklılığın bireysel bir algı meselesi olmadığını ve toplumsal olarak örgütlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda çok-kültürlülük toplumsal kurumlarda "kültürel temas" ile zayıflayan, gelişen veya yeniden üretilen bir farklılık algısı üzerinden tanımlanmaktadır. Daha betimsel ve toplumsal olarak nitelendirilebilecek bu iki tanımla birlikte çok-kültürlülük bahsi geçen kimliklerin varlığını ve değerini sadece kabul etmekle kalmayıp, bunların politik olarak da tanınmasını gündemine taşıyan bir hareketi de nitelemektedir. Doytcheva (2016) bunu "ideolojik veya toplumsal çoğulculuktan normatif ve yapısal bir çoğulculuğa" dönüşüm olarak ifade etmektedir (s. 17).

Bu noktada çok-kültürlülük toplumsal gerçeği yansıtan bir sıfat olmaktan öteye geçmektedir. Kültürel çoğulculuk ile hareket eden, "özgürlük ve bireysel haklara saygı ilkeleri" üzerine yapılandırılmış bir düşünce ve uygulama alanıdır (Doytcheva, 2016; Vatandaş, 2002). Bu bağlamda çok-kültürlülük bir toplum özelliği değil;

- (i) bir ideal,
- (ii) farklılıklara ilişkin sorunları toplumsal adalet konusu olarak ele alan toplumlara özgü bir yenilik hareketi ve
- (iii) bu bağlam içinde devlet kurumlarının etkin rol oynamasını gerekli kılan bir siyasi programdır.

Bu nedenle çok-kültürlülük, kültürlerarasılık, çeşitlilik, melezleşme, kozmopolitleşme gibi kavramlardan farklı biçimde düşünülmelidir (Doytcheva, 2016, s. 25). Çok-kültürlülük etnik özellik taşıyan ve/veya taşımayan tüm azınlıklar, marjinalize edilmiş ve dezavantajlı tüm gruplar için siyasi ve manevi özgürlük, eşitlik ve hak talebini dile getirme hareketidir.

Bu araştırma bağlamında ifade edilen çok-kültürlülük kavramı da betimsel bir tanımlamanın ötesinde ele alınmıştır. Bu araştırma kapsamında çok-kültürlülük; toplumsal adaletin sağlanması amacıyla,

- (i) toplumun kültür yapısını oluşturan tüm farklılıkların gelişmesine ve aktarılmasına olanak sağlayan,
- (ii) kurumsal devlet yapılarının tüm mekanizmaları ile kültürel çeşitliliğin ihtiyaçlarına sistematik şekilde cevap verdiği,
- (iii) çoğulculuğun, eşitliğin, özgürlüğün ve temsiliyetin bir norm haline dönüşmesini hedefleyen bir tartışma ve uygulama alanı olarak ele alınmıştır (Doytcheva, 2016; Kymlicka, 1998).

Çok-kültürlülüğü gündemine yerleştirmiş bir toplum farklı gruplardan gelen talepleri göz ardı edemez. Böyle bir toplumda çeşitliliğin özne olarak tanımlanması ve çeşitli kültürlerle duyulan saygının bir norm haline gelmesi, kendini o kültürel kimlik üzerinden tanımlayan her birey için öz saygının gelişmesi ve hâkim kültüre sadakatin artması anlamına gelmektedir. Böylesi bir toplumda kültürel çeşitlilik arzu edilen bir olgudur ve "değerli bir toplu erdemi"ni temsil etmektedir (Parekh, 2002, s. 251-252). Böyle bir toplumun çok-kültürlü politikaları, kültürel bütünlüğü oluşturan tüm azınlıklar ve altkültürler için toplumsal kaynaklara eşit erişimi ve topluma eşit

katılımı destekleme amacını gütmektedir. Doytcheva (2016), tarafından "bir ideal" olarak ortaya konan bu yaklaşıma göre devlet örgütlediği tüm kurumsal mekanizmaları aracılığıyla kültürel bütünü oluşturan tüm altkültürler için bu eşitlik zeminini oluşturmalı ve sürdürülebilir kılmalıdır. Elbette bu zemini oluşturacak ve sürekliliğini sağlayacak mekanizmaların başında eğitim gelmektedir.

Çok-Kültürlü Eğitim

Çok-kültürlü eğitim bir terim olarak ilk defa 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi bağlamında kullanılmıştır (akt. Aydın, 2013). Çok-kültürlü eğitim kavramının köklerini, çok-kültürlülük kavramına temel oluşturan 1940'lardan itibaren hissedilmeye başlayan ve 1960 ve 1970'lerde Kuzey Amerika'da büyük toplumsal hareketlere dönüşen, ezilen ve ikinci sınıf olarak görülen çeşitli azınlık gruplarının hak ve eşitlik talepleri oluşturmaktadır. Bu taleplerin tanınırlığı ve haklılığı, ırkçılık ve ayrımcılığın bulunduğu ve yeniden üretildiği başka bir mecra olan eğitim sisteminde de kendini göstermiştir. Bu dönemde aktivistler eğitim sisteminin farklı boyutlarında ve özellikle eğitim programlarında ülkedeki çeşitliliğin yansıtılmasını ve eşitlikçi uygulamaların devreye sokulmasını talep etmişlerdir (Gorski, 1999).

Çok-kültürlü eğitim ihtiyacının temellerinden birisi birçok ülkede eğitimin sistemsel tüm boyutlarının-ulusal eğitim programlarının oluşturulması, öğretmen eğitimi, eğitim yönetimi ve planlanması, örgüt kültürleri vb-hâkim ve egemen kültür unsurlarına göre düzenlenmesi ve bu eğitim sisteminin mevcut toplumsal çok-kültürlülük ile arasında tutarsızlık ve uyumsuzluk olmasıdır (Cummins, 1986; Delpit, 1995, akt. Acar Çiftçi, 2015). Çok-kültürlü eğitim ve/veya kültüre duyarlı eğitim (culturally responsive teaching) bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılmasına yönelik çabalar olarak nitelendirilebilir. Kültüre duyarlı eğitim farklı kültürel kökenlere sahip öğrencilerin eğitiminde daha etkili sonuçlara ulaşabilmek amacıyla eğitimde kültürel unsurların, deneyimlerin ve perspektiflerin kullanılması olarak tanımlanabilir (Gay, 2002, s. 16). Bununla birlikte çok-kültürlülüğün temellendiği daha geniş siyasal bağlamda çok-kültürlü eğitim de, eğitim alanında oluşturulan içerik, materyal ve eğitim programlarında ortaya konan bir yaklaşımdır ve kendisini oluşturan daha geniş hareketten bağımsız değerlendirilmemektedir (Banks, 1993; Bennett, 1999; Gay, 2004; Giroux, 1983; Grant & Lei, 2001).

Benzer bir şekilde Pang (2001), çok-kültürlü eğitimin mevcut sistemlerdeki eksikliklere dikkate çekmesindeki kararlılık sebebiyle, toplumsal adaletin sağlanmasında bir başlangıç noktası olabileceğini vurgulamaktadır (akt. Aydın, 2013). Çok-kültürlü eğitim, günümüz bağlamında değişmeye devam etmektedir (Gorski, 1999). Ulaşılabilecek bir amaçtan ziyade bir süreç olarak tanımlanan çok-kültürlü eğitim (Cırık, 2008), en kapsamlı haliyle "çoğulculuk için eğitim" (Grant & Sleeter, 2009, s. 66) olarak ifade edilmektedir. Muhafazakâr (Grant & Ham, 2013; Hopkins-Gillispie, 2011), liberal (Gay, 2000; McLaren, 1995) ve eleştirel (May & Sleeter, 2010) perspektiflerle tanımlama girişimleri yapılan çok-kültürlü eğitim, çeşitli modellere göre uygulama alanları bulmaktadır (Aydın, 2013).

Çok-kültürlü eğitimin kuram ve uygulama alanlarında farklı disiplinlerden gelen pek çok farklı kuramcı, araştırmacı ve uygulamacı bulunması ve her biri için çeşitliliğin ve kültürel çoğulculuğun farklı şekilde kavramsallaştırılması sebebiyle çok-kültürlü eğitim farklı kişilere farklı anlamlar ifade etmektedir (Gay, 2004, s. 30-34). Bir eğitim yaklaşımı olarak Aydın (2013), çok-kültürlü eğitimi sınıfta bulunan kültürel çeşitliliğe uygun içeriğin geliştirilmesi, yöntemlerin belirlenmesi, öğretmenlerin bu doğrultuda yetiştirilmesi gibi unsurlara önem veren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, bir kavram olarak çok-kültürlülüğe temellenmiştir. Buna göre çok-kültürlü eğitim sadece baskın kültür mensubu olmayan ve farklı altkültürlerden gelen öğrencilerin eğitimine indirgenemez. Çok-kültürlü eğitim tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarının yaratılması ile ilgilidir (Banks, 2008). Bir anlamda tüm öğrencilere, farklılıklarından bağımsız olarak akademik başarı elde etme şansını eşit olanaklarla sunan ve bu amaç doğrultusunda eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir süreçtir (Gay, 1994).

Bu nedenle çok-kültürlü eğitim dönüştürücü bir hareket olarak algılanmaktadır ve hâkim kültür altında yaşayan tüm bireylerin eleştirel bir bakış açısıyla düşünmelerini desteklemektedir. Bu eğitim programlarının içeriklerinde yapılacak basit değişiklikler veya eklemelerle ulaşılabilecek bir hedef değil, bir reform hareketidir. Çeşitli azınlıklar için önemli günlerin kutlanması, bunlarla ilgili içeriğin öğretim yılının sadece belli zamanlarıyla sınırlandırılması-örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulamada olan Siyahî Tarih Ayı/Black History Month-programının geriye kalan tüm öğelerinde bu unsurların göz ardı edilmesi çok-kültürlü

eğitim olarak değerlendirilmemektedir (Gay, 2004). Tam tersine çok-kültürlü eğitim bu gibi ögelerin programa eklenmesine ihtiyaç duyulmayacak kadar azınlıkların, altkltrlerin ve onlarla ilgili tüm değer unsurlarının eğitimin tüm boyutlarında bütünleşik hale gelmesidir (Aldridge et al., 2000). Çok-kültürlü eğitim kuramcılarına göre bu nihai hedefe ulaşabilmek için eğitim döngüsünün tüm aşamalarında kurumsal değişiklikler yapılması gerekmektedir. Buna göre genel amaç ve kazanımların belirlenmesinden, eğitim programlarının düzenlenmesine, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin, değerlendirme durumlarının seçiminde, ğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesinde ve örgüt kültürünün şekillendirilmesinde çok-kültürlü perspektifin belirleyici olması gerekmektedir (Bennett, 2001; Gay, 2004; Gorski, 2010; Sleeter & Grant, 1987).

Benzer bir şekilde Gorski (2010), çok-kültürlü eğitimi demokratik ilkeler doğrultusunda tüm öğrencilerin eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarına duyarlı şekilde, onların gelişimine yönelik yöntemlerin tasarlanması süreci olarak tanımlamaktadır. Buna göre ırk, etnik köken, kültür ve dil tüm eğitim süreçleriyle ve içerikle bir arada ele alınmalıdır (Gorski, 2010). Eleştirel pedagojiyle aynı doğrultuda olmak üzere, toplumda gözlenen adaletsizliğin ve eşitsizliğin ortadan kaldırılmasının ve toplumun dönüşmesinin kalbinin okullar olduğunu savunmaktadır. Bir anlamda çok-kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin gerçek potansiyellerine ulaşabilmesi için onlara ihtiyaç duydukları yerel, ulusal ve küresel sosyal farkındalıkları sağlamak için öğrenme süreçlerinin tasarlanmasıdır. Bu sürecin temel amacı ise toplumsal değişime etkiye bulunmaktır; bu da ancak

- (i) eğitimcilerin dönüşümü,
- (ii) okulların ve eğitimin dönüşümü ve
- (iii) toplumun dönüşümü ile mümkün olabilir.

Çok-kültürlü eğitimi sosyo-politik bir bağlamda tanımlayan Nieto (1996), çok-kültürlü eğitimi tüm öğrenciler için kapsamlı bir okul reformu olarak tanımlamaktadır. Eğitim kurumlarında her türlü ayrımcılığı ve ırkçılığı reddetmekle birlikte öğrencilerin sınıfa getirdiği etnik, dinsel, dilsel, cinsel farklılıkları kabul etmekte ve onaylamaktadır. Bu bağlamda çok-kültürlü eğitimin kökleri eleştirel pedagojiye dayanmaktadır ve toplumsal adaletin sağlanmasına yönelik bir tartişma ortamı sunmaktadır. Nieto (1996) ok-kültürlü eğitimi ırkçılık karşıtı, temel, tüm

öğrenciler için önemli, yaygın, sosyal adalet için sunulan, eleştirel pedagojinin uzantısı olan bir süreç olarak nitelendirmektedir (s. 307-308).

Toplumsal adaletin sağlanmasına yönelik eleştirel bir reform hareketi olarak çok-kültürlü eğitimin nihai hedefi okullarda başlayan değişimin topluma yayılması olarak ifade edilmektedir. Bu hedefe ulaşmanın yolu ise öğrencileri her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik tutum, değer, inanç, alışkanlık ve beceriler yönünden geliştirmek ve onları bu toplumsal değişimi gerçekleştirebilecek bireyler olarak yetiştirmektir (Gay, 1994). Bu çok-kültürlülük ile ilişkili bilişsel farkındalıkla birlikte, insan onuru, eşitlik ve saygı göstermeye yönelik duyarlılıkların da geliştirilmesi, ayrımcılığı besleyen ve kültürlerarası diyalogun gerçekleşmesine engel olan etnikmerkezcilik, ön yargı ve kalıp yargılar gibi unsurların asgariye indirilmesiyle mümkün olabilir.

Nieto ve Bode (2008) hiçbir tanımın çok-kültürlülüğün kavramsallaştırılmasındaki karmaşıklığı yansıtamayacağını belirtmiştir. Gorski (2009) ise çok-kültürlü eğitimin kavramsallaştırılması üzerine çalışmış araştırmacıların (Banks, 2009; Grant & Sleeter, 2009; Sleeter, 1996) getirdiği tanımlardan yola çıkarak çok-kültürlü eğitimi eleştirel olarak tanımlayan beş ilkeyi şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çok-kültürlü eğitim öncelikle "yetersiz hizmet alan ve haklarından mahrum bırakılmış öğrenciler için sosyal adalet" sağlamayı amaçlayan politik bir harekettir
2. Çok-kültürlü eğitim, sosyal adalete ulaşma girişimlerinin "kurumsal bir konu" olduğunu ve sadece yaygın bir okul reformu ile gerçekleştirilebileceğini kabul eder;
3. Çok-kültürlü eğitim, bu reformun "güç ve ayrıcalık sistemleri"nin eleştirel bir şekilde incelenmesiyle mümkün olduğunu savunur;
4. Çok-kültürlü eğitimin nihai hedefi, yani bu eleştirel incelemenin temel amacı "eğitimsel eşitsizliklerin giderilmesidir";
5. "Çok-kültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi eğitim anlamına gelmektedir" (s. 310).

Çok-kültürlü eğitime dair en önemli kavramsallaştırma çalışmalarından birisi, çok-kültürlü eğitimin bir disiplin olarak kurucusu ve öncülerinden biri olarak gösterilen James Albert Banks tarafından ortaya konulmuştur. Banks (1995),

tarafından tanımlanan çok-kültürlü eğitimin beş boyutu onun 1960'lı yıllardan itibaren yürüttüğü çalışmalarına, araştırmalarına ve gözlemlerine dayanmaktadır. Banks (1995) bu beş boyutu çeşitli ırk ve etnik gruplardan oluşan gruplar üzerinde incelemiştir ve çok-kültürlü eğitimin ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet ve bunların etkileşimlerinden oluşan farklı düzeylerde önemli unsurları olduğunu belirtmiştir (s. 4).

Banks (2004) tarafından tanımlanan etkin çok-kültürlü eğitimin beş boyutu şu şekilde ifade edilmiştir:

1. İçeriğin Bütünleştirilmesi,
2. Bilgi Yapılandırma Süreci,
3. Önyargının Azaltılması,
4. Eşitlik Pedagojisi ve
5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı.

İçeriğin Bütünleştirilmesi (Content Integration). Bu boyut öğretmenlerin konu alanı bilgilerini çeşitli grup ve/veya kültürlere ait bilgi ve içerikle zenginleştirilmesidir. Öğretmenlerin farklı kültürel gruplara ait örnekleri, veriyi veya bilgiyi-azınlık gruplarının benimsediği kültürel kahramanlar veya halk kahramanları, önemli günler, bayramlar vb.-öğretim ortamlarına hangi şekillerde taşıyabileceğiyle ilgili olan bu boyut aynı zamanda hangi içeriğin eğitim programlarına dâhil edileceği ile de ilişkilidir. Etnik içeriğin bütünleştirilmesi, farklı kültürlere ait içerik girdilerinin eğitimin ana içeriğinden ayrı ve başka, tamamlayıcı unsurlar şeklinde sunulmasından ziyade bütünleştirilmesi ile ilgilidir. Banks (2003), bu bütünleştirmenin dört düzeyde gerçekleştirilebileceğini belirtmiş ve katılım yaklaşımı (contributions approach), katkı yaklaşımı (additive approach), dönüştürme yaklaşımı (transformation approach) ve sosyal eylem yaklaşımı (social action approach) olmak üzere dört içerik bütünleştirme yaklaşımından bahsetmiştir (s. 246).

Bilgi Yapılandırma Süreci (Knowledge Construction Process). Bilgi yapılandırma süreci, öğretmenlerin öğrencilere bir disiplindeki önyargıların, referans çerçevelerinin ve perspektiflerin, bilginin bunlar içinde yapılanma yollarını nasıl şekillendirdiğini anlamalarına, sorgulamalarına ve belirlemelerine nasıl yardımcı olduklarını tanımlamaktadır. Öğrenciler ayrıca bu boyutta kendilerinin bilgiyi nasıl

yapılandıracaklarını ve bireylerin, grupların ırksal, etnik güç ilişkileri arasındaki etkileşimden nasıl etkilendiğini öğrenmektedirler.

Önyargının Azaltılması (Prejudice Reduction). Önyargının azaltılması, öğrencilerin farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenler tarafından kullanılan dersleri ve faaliyetleri açıklamaktadır. Araştırmalar, çocukların farklı ırksal ve etnik gruplara yönelik birçok olumsuz tutum ve yanlış anlama ile okula geldiğini göstermektedir (Phinney & Rotheram, 1987). Araştırmalar ayrıca, farklı ırksal ve etnik gruplarla ilgili içeriği bulunan derslerin ve öğretim materyallerinin, öğrencilerin öğretim durumunda belirli koşullar mevcutsa daha olumlu gruplar arası tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Banks, 1995b). Bu koşullar, materyallerdeki etnik grupların olumlu temsiliyetlerini ve çeşitli etnik gruplara ait materyallerin tutarlı şekilde kullanılmasını kapsamaktadır.

Eşitlik Pedagojisi (Equity Pedagogy). Eşitlik pedagojisine, öğretmenlerin çeşitli ırksal, kültürel ve sosyal kökenlere sahip öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarını kolaylaştıracak şekilde öğretme şekillerini farklılaştırılmasıyla ulaşılabilir (Banks & Banks, 1995). Araştırmalar, öğretimde rekabetçi ortamlardan ziyade işbirlikli öğretim faaliyetleri ve stratejileri kullanıldığı ortamlarda Afrikalı-Amerikalı ve Meksikalı Amerikalı öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermektedir (Aronson & Gonzalez, 1988). Farklı ırksal ve etnik kökenlere sahip öğrencilerin, gruplar arası etkileşimde eşit statüye sahip olduklarını ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerine değer verdiklerini hissetmeleri önemlidir. Gay (2000) için, etkili öğretmenler, öğrencilerinin hikâyeleri, öğrenme deneyimleri ve bilgiyi yapılandırma süreçleri hakkında bilgisi olan öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Birçok araştırma kültüre duyarlı öğretim yöntemlerinin kullanılması halinde öğrenci başarısının arttığını göstermektedir (J. A. Banks, 2008).

Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı (Empowering School Culture and Social Structure). Güçlendirici bir okul kültürüne ve sosyal yapıya ancak okulun kültürü ve örgütlenmesi, farklı ırksal, etnik ve cinsiyet gruplarından öğrencilerin eşitliği ve eşit statüyü denetimlemelerini sağlayacak şekilde

dönüştürüldüğünde ulaşılabilir. Bu boyutun uygulanması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumlarının, inançlarının, değerlerinin ve eylemlerinin, eğitim programlarının ve ders planlarının, değerlendirme durumlarının ve öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve stratejiler dâhil olmak üzere okulun tüm ortamının yeniden örgütlenmesini gerektirmektedir.

Bununla birlikte çok-kültürlü eğitimin nasıl uygulamaya konulacağı ile ilgili farklı yaklaşım ve modeller mevcuttur. Hareketin başlangıcından itibaren, çok-kültürlü eğitim kuramcıları ve uygulayıcıları tarafından çok çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Gibson, 1976; Grant & Ham, 2013; Pratte, 1983). Çok-kültürlü eğitimin ne şekilde kavramsallaştırılacağı ve uygulanacağına yönelik gerçekleştirdikleri kapsamlı çalışmalarında Sleeter ve Grant (1987), çok-kültürlü eğitim ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapmış ve terimi tanımlamak, nasıl kullanıldığını incelemek ve eksiklikleri açısından alanyazında yer alan belirli yaklaşımları değerlendirmek için bir sınıflandırma çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada Sleeter ve Grant (1987), daha önceden Gibson (1976) ve Pratte (1983) tarafından geliştirilmiş olan dört farklı çok-kültürlü eğitim tipolojisinden ve alanyazından hareket ederek beş yaklaşım belirlemiş ve bu beş yaklaşım kapsamında alanyazını inceleyerek çok-kültürlü eğitimin uygulanmasına yönelik yaklaşımları belirlemeye çalışmışlardır.

Bu yaklaşımlardan ilki, "Kültürel Olarak Farklı Olanların Öğretimi Yaklaşımı"dır. Bu yaklaşımda eğitim programı düzeyinde hedef temel bilgi ve becerilerdeki boşlukları kapatarak hâkim kültürün dilinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Benzer bir şekilde okulun hedefi de hâkim kültürün geleneksel eğitim amaçlarını aktarmak ve okul talepleri ile öğrenci ihtiyaçları arasında köprü oluşturmaktır. Bu yaklaşımın toplumsal hedefi ise öğrencilerin mevcut sosyal yapıya asimilasyonunu sağlamaktır (Sleeter & Grant, 1987; s. 423). İkinci yaklaşım ise "İnsan İlişkileri Yaklaşımı"dır. Bu yaklaşımın toplumsal hedefi mevcut toplumsal yapılar içinde hoşgörü ve kabul duygularını teşvik etmektir. Okulun hedefi farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasında iyi ilişkilerin gelişmesine yardımcı olmak ve var olan önyargıları azaltmaktır. Bu sebeple eğitim programı kapsamında bireysel farklılıklar ve benzerlikler içerik olarak sunulmaktadır (Sleeter & Grant, 1987; s. 426). "Kültürel Olarak Farklı Olanların Öğretimi Yaklaşımı" ve "İnsan İlişkileri Yaklaşımı" öğrencilerin mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde hâkim kültüre ve dile

geçişlerine yönelik tasarlanmış yaklaşımlardır ve Amerika Birleşik Devletleri ve birçok diğer ülkede sıklıkla kullanılan yaklaşımlardır (Grant & Lei, 2001; Grant & Portera, 2010).

"Tek Grup Çalışmaları Yaklaşımı" farklı etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarının deneyimleri, katkıları ve endişeleri hakkında derslerin verilmesini sağlayarak kültürel çoğulculuğu teşvik eden bir yaklaşımdır (Sleeter & Grant, 1987; s. 428). "Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımı" ise çeşitliliği yansıtması için eğitim programlarında reform yaparak tüm öğrenciler için kültürel çoğulculuğu ve sosyal eşitliği teşvik etmektir (Sleeter & Grant, 1987; s. 429). Bu reformlar arasında Amerikan toplumunun çoğulcu doğasını yansıtan farklı sosyal grupların, kadınların ve engellilerin katkılarını içeren tarafsız eğitim programlarının (unbiased curricula) geliştirilmesi, İngilizce konuşmayan azınlıkların dillerinin kabulü ve öğrenciler için uygun ve ilgili olan ancak tamamlayıcı olmaktan çok bütünleşik olan öğretim materyallerinin hazırlanması söz konusudur. Bu yaklaşımın toplumsal hedefi öğrencilere kültürel çoğulculuk, farklı kültürlerin tanınması, çoklu perspektifleri destekleyecek şekilde akıl yürütme, eleştirel sorgulama becerilerinin kazandırılmasıdır. Okulun hedefi ise farklı kültürel odaklara saygıyı, iletişimi ve farklı yaşam biçimlerinin kabulünü desteklemektir.

"Çok-kültürlü ve Sosyal Yeniden Kurmacı Eğitim Yaklaşımı" ise öğrencileri sosyal yapısal eşitsizliğe meydan okumaya ve kültürel çeşitliliği teşvik etmeye hazırlar. Bu yaklaşımın toplumsal hedefi ve okulun hedefi, "Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımı" bağlamında ortaya konan hedeflerle aynıdır (Sleeter & Grant, 1987; s. 434). Eğitim programı bağlamında hedefler ise sınıfçılık, ırkçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm ve pozitif ayrımcılık gibi toplumsal konuları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Eğitim programı dâhilinde içerik, mevcut tüm farklı kültürel odakların deneyimleri ve bakış açıları dikkate alınarak düzenlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşam ve öğrenme deneyimleri, tecrübe ettikleri baskının incelenmesi için bir başlangıç noktası olarak belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri dâhilinde etkinlikler farklı perspektifleri içerecek ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanmaktadır.

Bu araştırma bağlamında ele alınan çok-kültürlü eğitim; temel amacı eğitim programlarını tüm boyutlarıyla yeniden yapılandırmak olan ve farklı ırksal, etnik, dinsel, dilsel kökenlere ve cinsel yönelimlere sahip öğrenciler ile birlikte farklı

sosyo-ekonomik statüde bulunan ve özel ihtiyaçları bulunan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarından faydalanabilecekleri bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında çok-kültürlü eğitim, tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları verilmesi değil, tüm öğrencilerin eşit olabileceği koşulların hazırlanması anlamına gelmektedir. Çok-kültürlü eğitim hâkim kültür altında yaşayan tüm altkültürleri ve mikrokültürleri bir zenginlik olarak değerlendirirken, aynı bakış açısını toplumdaki tarihsel ve güncel hegemonya ve güç ilişkilerini ve bunlarla ilgili ayrıcalık sorunlarını eleştirel olarak değerlendirmek ve sorgulamak için de kullanılmaktadır. Bu nedenle eşitlikten (equality) ziyade eşitlikçiliği (equity) hedeflemektedir.

Çok-Kültürlü Eğitime Yönelik Eleştiriler

Çok-kültürlü eğitim hâkim kültür altında yaşayan tüm altkültürleri ve mikrokültürleri bir zenginlik olarak değerlendirirken, aynı bakış açısını toplumdaki tarihsel ve güncel hegemonya ve güç ilişkilerini ve bunlarla ilgili ayrıcalık sorunlarını eleştirel olarak değerlendirmek ve sorgulamak için de kullanılmaktadır. Bununla birlikte alanyazında çok-kültürlü eğitime yönelik çeşitli yorumlar ve eleştiriler de bulunmaktadır.

Banks (1993), çok-kültürlü eğitimin teori ve uygulamasına yönelik sadece eleştirilerin değil yanlış anlaşılmaların ve yorumların bulunduğunu ve bunların ırksal ve etnik gerilimi artırarak çok-kültürlü eğitim ile ilgili kuram, araştırma ve program geliştirme alanlarında elde edilen başarıları değersizleştirdiğini belirtmektedir. Nieto ise (1995) bu eleştirilerin farklı epistemolojik çerçevelere dayandığını ve bu nedenle farklı şekillerde dile getirildiğini ifade etmiştir. Banks (1993), Aldridge ve diğerleri, 2000, Gorski (2009), Nieto (1995) ve Sleeter (1996) gibi çok-kültürlü eğitim araştırmacıları bu eleştirilerin ve yanlış yorumların dikkatle ele alınarak çürütülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Eleştiriler kadar alanyazında yer alan yanlış yorumların ve kavramsallaştırmaların da tartışılması ve açıklığa kavuşturulması çok-kültürlü eğitimin özündeki değerlerin uygulamaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu bölümde çok-kültürlü eğitime yöneltelen eleştiriler kadar, çok-kültürlü eğitim ile ilgili tartışılan yanlış yorumların neler olduğu da incelenmiştir.

Çok-kültürlü eğitim ile ilgili yanlış yorumlardan biri çok-kültürlü eğitimin sadece "diğer" kültürler için olduğu ile ilgilidir (Banks, 1993, s. 22). Buna göre çok-kültürlü eğitim bir hak verme girişimidir ve Afrikalı ve Hispanik azınlıklar, sosyo-ekonomik statüsü düşük gruplar, kadınlar ve ötekileştirilmiş gruplar için uygulanabilir bir yaklaşımdır. Bununla birlikte Banks (1993) çok-kültürlü eğitimin etnik köken veya cinsiyete özel bir yaklaşım olmadığı vurgusunu yapmaktadır ve çok-kültürlü eğitim yaklaşımına en çok zarar veren yorumun bu olduğunu ifade etmektedir. Banks (1993), eğitimcilerin çok-kültürlü eğitimi "öteki"nin eğitimi olarak algılaması halinde çok-kültürlü eğitimi aynı şekilde ötekileştireceklerini ve genel okul reformu haricinde tutma eğiliminde olacaklarını ifade etmektedir. Böylesi bir yorumlama çok-kültürlü eğitimin Afrika veya Afrika halklarına odaklanmış bir eğitim ile eş anlamlı olduğu için kapsamlı olarak kurumsallaşmasını engelleyecektir.

Benzer bir doğrultuda çok-kültürlü eğitim ile ilgili bir başka yanlış yorum ise bu eğitim anlayışının sadece etnik ve ırksal meseleleri konu edindiği ile ilgilidir. Banks (1993) çoğu Afrikalı Amerikalı yazar ve fikir insanı tarafından savunulan çok-kültürlülüğün ve çok-kültürlü eğitimin sadece bu etnik ve ırk grupları için değil tüm azınlıklar için eşitlik arayışı olduğunu vurgulamaktadır. Şüphesiz etnik köken ve ırkla ilgili konular çok-kültürlü eğitimin büyük bir parçasıdır (Aldridge ve diğ., 2000). Bununla birlikte cinsiyet ve sosyo-ekonomik çeşitlilik de çok-kültürlü eğitimin konusudur. Daha önce dile getirildiği gibi çok-kültürlü eğitim farklı ırksal, etnik, dinsel, dilsel kökenlere ve cinsel yönelimlere sahip öğrenciler ile birlikte farklı sosyo-ekonomik statüde bulunan ve özel ihtiyaçları bulunan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarından faydalanabilecekleri bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Çok-kültürlü eğitim ile ilgili bir başka yanlış yorum ise ağırlıklı olarak tek-kültürlü veya iki-kültürlü toplumlarda çok-kültürlü eğitime ihtiyaç olmadığı ile ilgilidir. Buna göre böylesi toplumlarda diğer kültürleri incelemeye veya çalışmaya gerek yoktur. Ancak son yıllarda küresel boyutta yaşanan göç hareketleri ve sınıfsal farkların da kültürel çeşitlilik ortamlarına eklenmesi çok-kültürlü eğitimi egemen kültürünün niteliği ne olursa olsun tüm toplumlar için gerekli kılmıştır (Aldridge ve diğ., 2000).

Çok-kültürlü eğitime getirilen bir eleştiriler arasında çok-kültürlü eğitimin Batı geleneğine ve medeniyetine eleştirel yaklaşarak bunlara karşı duruş sergileyen

bir hareket olduğu da bulunmaktadır. Bu eleştirilerin temelinde çok-kültürlü eğitim anlayışının Batı medeniyetinin eğitim programlarındaki ağırlığını azalttığı veya diğer kültürlere ait unsurların Batı kültürüne ait unsurların yerini aldığı düşüncelerine dayanmaktadır. İddiaların aksine Banks (1993) çok-kültürlü eğitimin ve onu kapsayan çok-kültürlü halk hareketinin özgürlük, demokrasi ve eşitlik gibi Batı kökenli ideallerin ve değerlerin arayışında olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çok-kültürlü eğitim Batı geleneğine karşı olmamakla birlikte, onunla aynı idealleri paylaşan bir harekettir. Banks (1993) bu ideallerin sadece ayrıcalıklı bir gruba ait olmadığını ve Batının Batı geleneği hakkındaki tarihi gerçekleri açığa çıkarması gerektiğini vurgulamaktadır. Çok-kültürlü eğitim, Batı geleneğine ve medeniyetine karşı değildir. Bununla birlikte farklı etnik kökenlere sahip bireylerin ve kadınların haklarının teslim edilerek eğitim programlarında, öğretim materyallerinde yer verilmesi ve özgürlük, eşitlik, ırkçılık ve cinsiyetçilik ile ilgili tarihi gerçeklerin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Banks, 1993).

Çok-kültürlülüğe ve çok-kültürlü eğitime sıkça yöneltelen bir diğer eleştiri ise bu kavramların ulusların bölünmesine yol açacağı ile ilgilidir. Çoklu bir milli kimliğin tasarlanması ulus-devlet anlayışına yönelik bir tehdit olarak algılanmaktadır (Doytcheva, 2016). Bu nedenle çok-kültürlü politikalar hak temelli bir eşitlik arayışından çok egemen milli kimliği sarsabilme potansiyeline sahip bir hareket olarak yorumlanmaktadır. Bunun temelinde tarihsel gelişim içinde asimile olarak kendisini egemen kültüre ait bir birey olarak tanımlayan farklı etnik kökenlere sahip bireylerin bölünmeye yol açabileceği düşüncesi yatmaktadır (Aldridge ve diğ., 2000; Banks, 1993).

Çok-Kültürlü Eğitim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri

Daha önce belirtildiği gibi çok-kültürlü eğitim ihtiyacının nedenlerinden birisi birçok ülkede eğitimin çeşitli boyutlarının hâkim kültürün kültürel unsurlarının norm kabul edilerek düzenlenmesi ve bu nedenle mevcut çok-kültürlü sınıf ve okul yapısı arasında bir uyumsuzluk oluşmasıdır. Şüphesiz eğitim paydaşlarından birisi olarak öğrenciler kimliklerini ve ait oldukları kültürel gruplarla ilişkili davranış kalıplarını, değerlerini ve inançlarını eğitim ortamlarına taşımaktadırlar (Delpit, 2006).

Bu noktada eğitim ortamlarının düzenlenmesinde referans olarak kullanılan hâkim kültür ve öğrencilerin kendileriyle birlikte eğitim ortamlarına taşıdıkları kimlikleri, kültürleri, hikâyeleri arasında uyumsuzluktan kaynaklanan iletişim problemleri, sorunlar ve hatta çatışmalar oluşabilir. Kültür, bir olgu olarak öğrencilerin edinilmiş becerilerinde olduğu kadar, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi sürecinde de etkilidir ve hâkim kültürel bağlam özellikle azınlık olarak eğitim ortamında bulunan öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ingalls, 2007, akt. Acar Çiftçi, 2015).Örneğin farklı cinsel yönelimlere sahip ve kendini ikili cinsiyet tanımlarının ötesinde kimliklendiren bir öğrenci, eğitim içeriğinde bir norm ve referans olarak gösterilen evlilik ilişkilerinde kadın ve erkeğe biçilen roller çerçevesinde diğer öğrencilerden farklı bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır. Heteronormativitenin bir referans olarak sunulduğu ve öğretildiği eğitim ortamları bu öğrenciler için sadece ayrımcılığın sürdürüldüğü değil aynı zamanda yeniden üretildiği bir mecra haline gelmektedir. Kallen (1970), eğitim-öğretim süreçleri içinde tek kültürel modelin diğer kültürleri dışladığı veya kültürel kimlikleri farklı olan öğrencilerin başarılı olmalarının bir ön koşulu olarak kültürel alışkanlık repertuarlarından ve kendilerini tanımladıkları kimliklerinden sıyrılmaları beklendiği takdirde, derinde yerleşmiş olan kültürel kalıpların eğitim sürecinde problemler yaratabileceğini belirtmektedir. Bu durumda bu öğrenciler için yabancılaşma ve yalnızlaşma başlayabilmektedir (Kallen, 1970, s. 184-185 akt. Acar Çiftçi, 2015).

Değişik kültürel geçmişlere, kimliklere ve hikâyelere sahip bireyler farklı benlik algılarına, bireysel ve sosyal sorumluluk anlayışlarına ve iletişim stillerine sahiptirler (Ford & Moore, 2004). Bu nedenle bu çok-kültürlü sınıf ortamlarında yanlış anlamalar söz konusu olabilmektedir. Bu gibi durumları öğretmenler çoğunlukla bilişsel yetersizliklerle ilişkilendirmekte ve pedagojik kararlarını bu doğrultuda almaktadırlar. Bir anlamda öğretmenler bu öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında yeterli fikir sahibi olmadıkları ve "etnik, sosyal ve dilsel yönlerden farklı öğrencilerin kültürel özelliklerini anlamada başarısız oldukları" için, eğitimsel olarak yanlış kararlar alabilir ve hatalı eğitim uygulamalarını devreye sokabilirler (Gay, 1994).

Öğrenme çeşitli kaynaklardan deneyim edinmeye dayanarak yapılandırılan bireysel bir süreçtir (Soykurt & Uzunboylu, 2018). Çok-kültürlü bir eğitim ortamında öğrenciler yeni deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmak için kendi kültürleri

bağlamında oluşturdukları zihinsel şemaları kullanmaktadırlar (Pritchard, 2015). Öğretmenlerin, öğrencilerin beraberinde sınıfa taşıdıkları bu kültürel kaynakları ile ilgili onaylayıcı bir yönelim edinmeleri halinde öğrenmeyi destekleyebilecekleri araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Ladson-Billings, 1994; Villegas & Lucas, 2002). Öğrencinin kendi kişisel ve kültürel kaynakları ile deneyimleyerek oluşturduğu bilgi şemaları ile üzerine yapılandırılacak yeni girdiler arasında yapıcı, olumlu, güven uyandıran bağlantıları oluşturmak öğretmenlerin sorumluluğundadır. Banks (1995a) tarafından çok-kültürlü eğitimin dördüncü boyutu olarak ortaya konan eşitlik pedagojisi de bununla ilgilidir.

Bu bağlamda öğretmenlerden öğrencilerinin yaşantıları, hikâyeleri ve eğitim ortamına taşıdıkları ve öğrenmeleri üzerinde etkili olan deneyimlerinin onların öğrenme durumlarını nasıl etkilediğini araştırmaları beklenmektedir. Gay (2004), bu durumda öğretmenlerin öğrencilerin "kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini" bilmeleri gerektiğini belirtmektedir (akt. Acar Çiftçi, 2015). Böyle bir ortamda eğitim alanında hâkim kültürel unsurların egemenliği ile mevcut çok-kültürlülük arasındaki uyumsuzluğun öğrenciler tarafında asgari düzeyde deneyimlenmesi için ve olası çatışmaların önüne geçilebilmesi için ortaya konulacak çabanın merkezinde öğretmenler bulunmaktadır. Çok-kültürlü eğitim bağlamında öğretmenler, "öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdır" (Banks, 2004, akt. Acar Çiftçi, 2015, s. 21).

Bununla birlikte sınıf ortamlarına kendi kimliklerini, kültürel geçmişlerini, kendi kişisel hikâyelerini taşıyan tek eğitim paydaşı öğrenciler değildir. Öğretmenler de sınıflara kendi kültürel kimliklerini taşımaktadırlar. Dış kültür veya buzdağının görünen kısmı olarak nitelendirilen ve gözlemlenebilen davranışlara kaynaklık eden iç kültürde yani derinde köklenmiş değerler, inançlar ve düşüncelerin yansımaları arasındaki farklar eğitim ortamlarında istemsiz çatışmalara neden olabilmektedir. Ford ve Moore (2004) bunu iki buzdağının çarpışması şeklinde ifade etmektedirler (s. 36). Bireylerin dünyaya bakış açılarını biçimlendiren ve derinde yer alan değerler, inançlar ve düşünceler yüksek düzeyde duygusal yük taşımaktadırlar ve farklı kültürlerin etkileşime girmesi bu duygusal yükün ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Acar Çiftçi, 2015).

Bu nedenle çok-kültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerden belli bir kültürel yeterliğe sahip olmaları, farklı kültürel geçmişlere ve hikâyelere sahip öğrencilerini anlama ve onlarla duyarlı şekilde iletişim kurma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Perso, 2012). Buna göre öğretmenler öncelikle kendi önyargılarının, varsayımlarının neler olduğunun farkına varmalı, bunların kendi dünyayı algılama şekillerini nasıl etkilediğini ve kendilerini kimliklendirme şekillerinin öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini eleştirel bir gözle incelemelidirler (Gorski, 2010; Perso, 2012). Böylelikle öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerinin dünyayı algılama biçimleri, düşünceleri ve karar alma süreçleri ile ilgili empati yapabilirler (Perso, 2012). Kendi kültürel önyargılarının ve varsayımlarının farkında olan ve bunların ötesinde öğretme yaşantıları düzenleyebilme yeterliğine sahip olan öğretmenler güvenli ve olumlayıcı eğitim ortamları yaratabilirler. Böyle bir öğretmen tüm öğrencilerinin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerini demokratik değerler ve kültürel çoğulculuk temelinden yapılandırabilir (Bennet, 2001).

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin belirlenmesi sürecinde Türkiye Cumhuriyeti 2008'de Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul ederek bununla ilişkili şekilde ulusal yeterlilik çerçevesini oluşturmuş ve 2015 tarihinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi yürürlüğe girmiştir. Öğretmen Mesleki Yeterlilikleri Lizbon Stratejisi hedefleri ve Bologna Süreci hedeflerine paralel olarak Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri kapsamında oluşturulmuştur (MEB, 2017, s. 7). Buna göre öğretmenlik mesleki yeterlikleri için, Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olarak üç ana yeterlik alanı belirlenmiştir ve bu yeterliklerle ilgili 11 alt yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır.

Her üç ana yeterlik alanı ve öğretmen yeterlikleri kültürel çeşitlilik, çok-kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarında bulunması gereken yeterlikler açısından incelendiğinde, öğretmen yeterliklerinde bu konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlara büyük yer verildiği görülmektedir (MEB, 2017). Bu yeterlikler dâhil olmak üzere Öğretmen Mesleki Yeterlilikleri (MEB, 2017) çerçevesinde detaylandırılan tüm yeterliklerin öğretmen yetiştirme lisans programlarında karşılık bulması beklenmektedir.

Mesleki Bilgi ana yeterlik alanı altında öğretmenlerden "öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirmeleri" beklenmektedir (MEB, 2017, s. 13). Buna göre öğretmenler alan eğitimi bilgilerini öğrenci özelliklerine göre şekillendirmeli ve her öğrenciye özel olan öğrenme deneyimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen mesleki bilgisini öğrencinin öğrenme deneyimini anlamak, zenginleştirmek ve öğrencinin öğrenmeye katılımını teşvik etmek için örgütleyebilmelidir.

Bu göstergenin tamamlayıcısı olarak; Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Öğretme ve Öğrenme Süreçlerini Yönetme alt yeterlikleri kapsamında öğretmenlerden kültürel çeşitliliğin bulunduğu eğitim ortamlarını "öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlamaları", "öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemeleri", ve "öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almaları" beklenmektedir (MEB, 2017, s. 14). Bu yaklaşım, UNESCO tarafından benimsenen şekliyle tam olarak kapsayıcı eğitim anlayışını yansıtmaktadır; öğretmenden beklenen "tüm çocukların, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir" (UNESCO, 2005'den akt. Düşkün, 2016, s. 7). Benzer bir şekilde Gay (2002), çeşitlilik gösteren öğrenciler için öğrenmenin sağlanabileceği, öğrenmeye elverişli sınıf iklimleri yaratabilmenin kültüre duyarlı öğretimin kritik bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Ulusal eğitim programları temel ilkeleri bağlamında "ırk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet, köken, siyasal görüş, toplumsal sınıf ve kişilerin fiziksel/zihinsel sağlık durumları gibi farklılıklara karşı ayrımcılığa" izin verilmediği belirtilmektedir (MEKB, 2005, s. 17). Bununla birlikte, eğitim programlarının "değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemesi" durumunda eğitimin ezberci "kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti" olarak kalacağı vurgulanmaktadır (MEKB, 2005, s. 14).

Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları ve sahip olmaları beklenen tutum ve değerler bağlamında ise "çocuk ve insan haklarını gözetmeleri", "bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olmaları", "öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaları", "her öğrenciye insan ve birey olarak değer vermeleri" ve "insan ilişkilerinde empati ve

hoşgörüyü esas almaları" beklenmektedir (MEB, 2017, s. 16). Öğretmen tutumları, hoşgörü ortamının, kapsayıcı ve katılımcı bir atmosferin oluşturulması için esastır (Ellis & High, 2010; UNESCO, 2005).

Görüldüğü üzere eksiksiz bir meslek bilgisi, alan eğitimi ve belli bir disiplinde öğrencilerin nasıl öğreneceğine dair yeterli bilgi sahibi olmanın yanı sıra, öğretmenlerden her an değişen farklı öğretim ortamlarına ve kültürel çeşitliliğe uyum sağlamaları, farklı kültürlerle karşı duyarlı olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden "tutkulu, merhametli ve düşünceli olmaları; öğrencilerin katılımını ve sorumluluk almalarını teşvik etmeleri; farklı kökenlere sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermeleri ve işbirliği ve sosyal uyumu teşvik etmeleri; öğrencilere sürekli değerlendirme ve geri bildirim sağlamaları ve öğrencilere kendilerini değerli ve dışlanmamış" hissettirmeleri beklenmektedir (OECD, 2019).

Özellikle savunmasız, dışlanmış ve azınlık durumunda bulunan öğrencilerle iletişim kurabilmek mesleki bilgi ve becerilerin ötesinde duyarlılık, anlayış, saygı, hoşgörü, barış, birlik, eşitlik, sevgi ve samimiyet gibi öğretmenin kimliğini oluşturan bazı değerlerin benimsenmesini gerekli kılmaktadır (Chisholm, 1994; Petty, 2010; Villegas & Lucas, 2002). Çok-kültürlü eğitim ortamlarında yukarıda bahsi geçen kültürlerarası iletişim becerilerini edinebilmek için öğretmenlerin kendi anlayış şekillerini, inançlarını, varsayımlarını ve davranışlarını anlamaları (Caruthers & Smith, 2006; Chisholm, 1994; Villegas & Lucas, 2002) ve sınıf içinde bunlardan bağımsız tutumlar sergilemeleri gerekir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretim ortamlarında örnek teşkil etme rolünü görevlerinin bir parçası olarak algılayıp algılamamalarından bağımsız olarak, değerler öğretme eyleminin doğasında ve özünde bulunduğu için öğrencilerin öğretmenin kimliğinden ve öğretmenin sahip olduğu değerlerden etkilenmemesi mümkün değildir (Carr, 1993 ve Hansen, 1993'ten akt. Halstead ve Taylor, 2000, s. 177). Öğretmenler öğretim-öğrenme ortamlarında öğrencilere kazandırılması beklenen değer ve tutumlara kendileri sahip değilse ya da bunların nasıl kazandırılacağına dair yeterliklere sahip değilse öğrencilerin mevcut kazanılmış değerlerinin körelmesine dahi neden olabilirler (Yazıcı, 2006). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arasında mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra belirtilen saygılı olmak, açık olmak, değer vermek, hoşgörülü olmak, empati kurmak gibi değerlerin

duyuşsal boyutta kazandırılması da söz konusudur. Kültürel çeşitliliğin ve özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının bulunduğu sınıflarda bu çeşitliliğin öğrenmenin önündeki bir engelden zenginliğe dönüştürülebilmesi, meslek bilgisi, beceriler ve tutum ve değerlerin aynı doğrultuda örgütlenebilmesiyle ve kültürlerarası duyarlılığın geliştirilebilmesiyle mümkün olabilir.

Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişim, iletişimin gerçekleştiği bağlama ve kişilere göre tanımlanabilecek oldukça geniş bir kavramdır. Alanda çalışan kuramcılar araştırma alanlarının net bir şekilde tanımlanması önerisinde bulunmaktadır. En kapsamlı haliyle kültürlerarası iletişim, sosyal hayatın ve gündelik yaşamın değişik mecralarında farklı kültür mensubu bireyler arasındaki iletişimi ve etkileşimi incelemektedir (Hussein ve diğ., 2009; Sarı, 2004). İletişim, farklı kültürler arasında gerçekleşiyorsa kültürlerarası, farklı ulus temsilcileri arasında gerçekleşiyorsa uluslararası olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte iletişim aynı ülkede, hâkim kültür altında yaşamakta olan altkültür mensubu veya farklı etnik kökenlere sahip bireyler arasında gerçekleşebilmektedir.

Gudykunst (1987) kültürlerarası iletişimi dörde ayırmaktadır:

1. Kültürlerarası iletişim,
2. Çapraz kültürel iletişim,
3. Uluslararası iletişim ve
4. Karşılaştırmalı kitle iletişimi.

Kültürlerarası iletişimin konusu farklı veya aynı kültürden bireyler arasındaki iletişimdir; Çinli ile Amerikalı veya beyaz ve siyah Amerikalılar arasında gerçekleşen iletişim kültürlerarası iletişim olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla çok-kültürlülük bağlamında, hâkim kültür mensubu bireyler ile altkültür mensubu bireylerin arasındaki iletişim kültürlerarası iletişim olarak nitelendirilebilir ve hem etkileşimsel hem de kişilerarası nitelikler taşımaktadır (Gudykunst, 1987). Çapraz kültürel iletişim, farklı kültürlerden bireylerin iletişim davranışları arasındaki farklılıkları incelerken uluslararası iletişim farklı ülkelerdeki medya iletişimini incelemektedir. Kitle iletişimi ise farklı ülkelerin kitle iletişim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir (Kartarı, 2016, s.68-69).

Alanda kültürlerarası iletişim "cross-cultural" ve "intercultural" olarak adlandırılmış olmasına rağmen daha sonra bu iki kavram arasındaki fark netleştirilmiştir. Buna göre "cross-cultural" çok-kültürlü toplumlar arasında yürütülen karşılaştırmalı çalışmalar için kullanılırken, "intercultural" farklı kültür mensubu bireylerin karşılaşmaları sırasında gerçekleşen etkileşim için kullanılmıştır. Bu araştırma bağlamında ele alınan kültürlerarası iletişim ise çok-kültürlü toplumlar bağlamında, hâkim kültür mensubu bireyler ile tüm altkültür mensubu bireylerin arasında gerçekleşen iletişim etkinliklerini kapsamaktadır (Kartarı, 2016, s. 68-69).

Kültürlerarası iletişim yeterliği ise, bireyin kendi kültüründen farklı ortamlarda etkin ve uygun iletişimsel davranışlar sergileyerek iletişim amacına ulaşabilme yeterliği şeklinde tanımlanabilir (Chen & Starosta, 1996, s. 358). Benzer bir şekilde Deardorff (2006), bu kavramı bireyin bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak etkili ve uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır (s.249). Spitzberg ve Changnon (2009) ise kültürlerarası iletişim yeterliğini farklı kültüre mensup bireyler arasındaki etkileşimin sağlanması şeklinde ifade etmektedirler (s. 18). Chen ve Starosta (1996) "etkin olmak" ile bireyin etkileşim yoluyla niyetlendiği etkiyi yaratabilme durumunu ifade etmektedir. Uygunluk ise gerektiği kadar konuşmak, durumla ilişkili konuşmak ve anlaşılır olmayı ifade etmektedir. Genel kapsamı itibariyle kültürlerarası iletişim yeterliği, iletişim yeterliğinden bağımsız değildir ve iletişimin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan önkoşulların kültürlerarası iletişim için de geçerli olduğu varsayılmaktadır. Genel iletişim yeterliğinde olduğu gibi kültürlerarası iletişim yeterliği yanlış anlaşılmalarda ters orantılıdır; yeterlik arttıkça yanlış anlaşılmalarda azalmaktadır. İletişim yeterliği bireyin kendini kaygı ve endişeden uzak olarak rahat hissetmesi, kendi davranışları ile birlikte iletişime geçtiği bireyin olası davranışları hakkında tahminlerde bulunabilmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla iletişim yeterliği, belirsizlik, kaygı ve gerginlik gibi duyguların yönetimini de kapsamaktadır (Kartarı, 2016, s. 256-259).

Kültürlerarası İletişim Yeterliğinin Duyuşsal, Bilişsel ve Davranışsal Boyutları

Kültürlerarası iletişim yeterliği, bu yeterlik içinde örgütlenmesi beklenen duyarlılığın, farkındalığın ve becerikliliğin geliştirilmesiyle geliştirilebilmektedir. Kartarı (2016), kültürlerarası iletişim yeterliğinin geliştirilmesi sürecinde bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilemeyeceğini belirtmektedir. Alanyazında

kültürlerarası iletişim yeterliğinin bileşenleri farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Chen ve Starosta (1996) tarafından ortaya koyulduğu üzere kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlarını yansıtmak üzere, kültürlerarası duyarlılık (intercultural sensitivity), kültürlerarası farkındalık (intercultural awareness) ve kültürlerarası beceriklilik (intercultural adroitness) bileşenleri ele alınmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın amaçları doğrultusunda kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutu olarak ifade edilen kültürlerarası duyarlılık, Bennett (1984, 1998, 2004) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişimsel Modeli temel alınarak etnikmerkezcilikten kültürlerarası duyarlılığa dönüşümün gerçekleştiği gelişimsel bir süreç şeklinde kavramsallaştırılmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılık kişisel duygular veya belirli durumlardan, insanlardan ve ortamlardan kaynaklanan duygu değişikliklerine odaklanmaktadır. Duyuşsal süreç özellikle kültürlerarası yeterliğe ulaşmış kişilerin kültürlerarası etkileşim öncesinde, sırasında ve sonrasında olumlu duygusal tepkiler yansıtabilecekleri ve alabilecekleri fikrine dayanmaktadır. Bu olumlu duygusal tepkiler kültürel farklılıkların rahatlıkla kabul edilmesine ve karşılıklı saygı ortamının oluşturulmasına yol açmaktadır. Gudykunst ve diğ. (1991), bu döngüyü kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kartarı, 2016, s. 266). Chen ve Starosta (1996), kültürlerarası duyarlılığı “bir bireyin kültürlerarası iletişimde doğru ve etkili davranışları destekler nitelikte, kültürel farklılıkları anlayıp takdir etmeye yönelik olumlu duygular geliştirme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar (akt. Üstün, 2011). Chen ve Starosta (1996) bazı kişisel niteliklerin kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılığın temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bunlardan dördünü benlik kavramı (self concept), açık görüşlülük (open mindedness), yargılayıcı olmayan tutumlar (non-judgmental attitudes) ve sosyal rahatlık (social relaxation) olarak açıklayan Chen ve Starosta (1996, s. 362) daha sonra bu nitelikleri tekrar gözden geçirmiş ve öz-izleme (self-monitoring), empati (empathy), etkileşim katılımı (interaction involvement) ve yargılamayı bekletmek (suspending judgment) niteliklerini de eklemişlerdir (Chen & Starosta, 1997, s. 1)

Benlik kavramı, bir kişinin kendisini görme ve algılama şeklini ifade etmektedir. Bireyin benlik kavramı sadece iletişimin anahtarı olarak hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin dünyayla ilişkisine de aracılık eder. Benlik kavramının en önemli bileşenlerinden birisi öz saygıdır. Adler ve Towne (1993) bu alandaki araştırmalara dayanarak benlik saygısı yüksek bireylerin ve benlik saygısı düşük bireylerin iletişim davranışlarının önemli ölçüde farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. Chen & Starosta, 1996, s. 362). Yüksek öz saygıya sahip bireylerin, düşük benlik saygısına sahip bireylerle kıyaslandığında diğer insanlar hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olma, başkaları tarafından daha fazla kabul görme, izlenirken daha iyi performans gösterme, üstleriyle çalışırken daha rahat hissetme ve başkalarının olumsuz yorumlarına karşı kendilerini savunma olasılıkları daha yüksektir. Öz saygısı yüksek olan bireyler de grup dışı üyelere karşı daha olumlu hissetme eğilimindedir. Bununla birlikte öz saygı bir görevi tamamlama ve başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacıyla ilişkili psikolojik stres kaynaklarını içeren kültürlerarası karşılaşmalarda, diğer bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacaklarını hesaplamaları konusunda yardımcı olmaktadır.

Açık görüşlülük, bireylerin uygun olduğunda kendilerini açıkça ifade etme ve başkalarının açıklamalarını kabul etme istekliliği halini ifade etmektedir. Bu olumlu özellik, farklı yaşam kalıplarını kabul etmeye ve psikolojik ve sosyal olarak çok sayıda gerçekliği kabul etmeye istekli "çok-kültürlü insanın" özelliklerinden birisiyle paralellik göstermektedir (Adler, 1977, akt. Chen & Starosta, 1996, s. 363). Bir anlamda açık görüşlü insanlar, bir fikrin birçok farklı yolla ifade edilebileceğini idrak etmelerini sağlayan, içselleştirdikleri daha geniş bir dünya algısına sahiptirler. (Bennett, 1986; Hart & Burks, 1972, akt. Chen & Starosta, 1996, s. 363). Açık görüşlülük, kültürlerarası etkileşimde farklı görüş ve fikirleri tanıma, takdir etme ve kabul etme istekliliğini beraberinde getirmektedir. Bireylerin diğer insanların ihtiyaçlarını anlamalarını, kabul etmelerini ve ayrıca bu anlayışı eylemlere dönüştürebilmelerini sağlamaktadır; bu süreçte olumlu izlenim yaratan ise farklı kültürlerin karşılıklı olarak tasdiklenmesi ve doğrulanmasıdır (Smith, 1966; Ting-Toomey, 1989; Yum, 1989, akt. Chen & Starosta, 1996, s. 363).

Yargılayıcı olmayan tutumlar sergilemek ise kültürlerarası iletişim sırasında bireyin başkalarını içtenlikle dinlemesini engelleyecek hiçbir önyargıya sahip olmamak anlamına gelmektedir. Böyle tutumlar sergilemek kültürlerarası iletişim

sürecinde diğer bireylerin etkin olarak dinlenildiklerini hissettikleri için psikolojik olarak memnun ve mutlu olmalarını sağlar zira etkileşime giren bireylerin karşılıklı memnuniyeti kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Hammer, 1989; Ruben, 1988, akt. Chen & Starosta, 1996, s. 363). Yargısız ve açık fikirli tutumlar, kültürlerarası etkileşimde kültürel farklılıklardan zevk alma duygusunu beslemektedir.

Sosyal rahatlık ise kültürlerarası iletişim sürecinde endişe kaynağı duyguları asgari düzeyde tutabilme yeteneği olarak nitelendirilmektedir. Bu dört kişisel nitelik, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duygusal temelini oluşturmaktadır. Kültürel etkileşim sırasında bireyin kültürel farklılıkları kabul edip, saygı duyabilmesi için yeterince duyarlı olmasını sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, yeni bir ortamda bireyin genel psikolojik iyi oluş ve kendinden memnun olma halini ve hoşnutluğunu artırarak psikolojik uyum sürecini hızlandırmaktadırlar (Chen & Starosta, 1996, s. 364). Öz-izleme, kişinin durumsal kısıtlamalara tepki olarak davranışını düzenleme ve konuşma yetkinliğine sahip bir tutumu uygulamaya koyabilme yeteneğini ifade etmektedir. Öz-izleme yeteneği yüksek olan bireyler, sosyal etkileşimlerinde uygunluk konusuna özellikle duyarlıdır (Snyder, 1974, akt. Chen & Starosta, 1997, s. 9). Spitzberg ve Cupach (1984), öz-izleme düzeyi yüksek olan bireylerin daha özenli, öteki-yönelimli ve çeşitli iletişim durumlarına daha rahat uyum sağlayabilen bireyler olduklarını ifade etmektedirler (akt. Chen & Starosta, 1997, s. 9).

Empati bireyin kültürlerarası duyarlılığının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir ve bireyin "bir an için diğer bireyle aynı düşünceleri düşünmek ve aynı duyguları hissetmek için başka bir kişinin bakış açısına" kendini yansıtma sürecini ifade etmektedir (Adler & Towne, 1987, p. 95, akt. Chen & Starosta, 1997, s. 9). Barnlund (1988) kültürlerarası duyarlılığa sahip bireylerin iletişim sürecinde diğerlerinin deneyimlerini paylaşmalarını sağlayan iletişim sembolleri aramaya meyilli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte empatik bireylerin daha fazla özverili oldukları ve iletişim sırasında etkileşime girdikleri diğer bireylerin duygularına ve tepkilerine daha fazla ilgi gösterdikleri düşünülmektedir (Davis, 1983, akt. Chen & Starosta, 1997, s. 9). Diğer bir deyişle, empatik bireyler iletişime girdikleri diğer bireylerin davranışlarını veya iç dünyalarını daha doğru bir şekilde tahmin edebilmektedirler (Parks, 1994, akt. Chen & Starosta). Sonuç olarak, empati, duygu göstergelerinin karşılıklılığını, etkin dinleme ve anlayış gösteren sözlü

yanıtların sergilenmesini sağlayarak kültürlerarası uyumun oluşturulmasına zemin hazırlayan karşılıklı bir anlayış geliştirmektedir (Barnlund, 1988). Etkileşim katılımı ise, bireylerin, benlik ve benliğe karşılık verme kavramlarını içeren, etkileşim konusunu ve etkileşim durumunu algılama yeteneği olarak ifade edilmektedir ve bireyin etkileşim sürecindeki duyarlılık yeteneği ile ilişkilidir (Chen & Starosta, 1997, s. 10).

Yargılamayı bekletmek, kültürlerarası iletişim sırasında kişinin başkalarını içtenlikle dinlemesine izin veren bir tutum anlamına gelmektedir. Duyarlı olmayan bireyler, etkileşimlerinden yeterli veriye sahip olmadan aceleyle sonuca ulaşma eğilimindedir. Dolayısıyla, kültürlerarası duyarlılık, iletişim etkileşimi sürecinde yer alan diğer bireylerin etkileşim sahasına getirdikleri hızlı yargılamalardan kaçınmak olarak nitelendirilebilir (Chen & Starosta, 1997, s. 10).

Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişimsel Modeli. Gudykunst ve Kim (1997), duyuşsal ve bilişsel süreçlerin başarılı bir şekilde bütünleştirilmesiyle, bireylerin kendilerinin yanı sıra diğer bireylerin de duygularını ve davranışlarını anlamalarını sağlayan yeterli bir sosyal yönelim elde etmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Alanyazında bireylerin kültürlerarası duyarlılığı nasıl edindiklerine, hangi yollarla geliştirdiklerine veya bu kazanımın nasıl bir süreç izlediğini ve aşamalarını açıklamaya yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Chen, 1989, 1990, 1992; Hammer, 1989; Lustig & Koester, 1996; J. N. Martin & Hammer, 1989; Ruben, 1976; Ruben & Kealey, 1979; Spitzberg, 1989; Wiseman & Koester, 1993)

Bu modeller arasında en önemlilerinden birisi Milton J. Bennet (1984) tarafından Gudykunst ve Hammer'ın (1983) üç aşamalı kültürlerarası eğitim modeline ve Hoopes'un (1981) kültürlerarası öğrenme modeline dayanarak geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişimsel Modelidir (Developmental Model of Intercultural Sensitivity). Bennett (1984, 1998, 2004), bu modelde kültürlerarası duyarlılığı, kişinin etnikmerkezci (ethnocentric) aşamalardan etnikgörelilik (ethnorelative) aşamalarına duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak dönüştürebildiği gelişimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Etnikmerkezcilikten kültürlerarası duyarlılığa giden bu dönüşüm süreci altı analitik aşamadan oluşmaktadır (Chen & Starosta, 1997, s. 4). Bennett (1984, 1998, 2004) bu altı aşamayı yadsıma, savunma, azaltma, kabullenme, uyum sağlama ve bütünleştirme şeklinde ifade etmiştir ve bu

altı basamağın ilk üçünü etnikmerkezci, son üçünü ise etnikgörelilik olarak tanımlamıştır. Etnikmerkezci aşama bireyin genellikle farkında olmadan bütün insanları kendi değerlerini norm kabul ederek yargıladığı bir aşama iken etnikgörelilik aşama bireyin farklı kültürel bağlamları deneyimlediği aşamadır. Ögüt'e (2018) göre Bennet (1984, 1998, 2004) tarafından ortaya konulan modelde ifade edilen bu iki farklı yönelim, bir bireyin kültürlerarası etkileşim durumlarında ne şekillerde tepki vereceğini yordayabilmek için bir rehber olarak kullanılabilir.

Bennett (1984, 1998, 2004), bu gelişimsel sürecin etnikmerkezci olarak nitelediği ilk aşamasının evrelerini yadsıma (denial), savunma (defense) ve azaltma (minimization) olarak tanımlamıştır.

1. Yadsıma (Denial): Yadsıma evresindeki bireyler kültürel farklılıkları karmaşık şekillerde yorumlayamazlar. Toplumun diğer üyeleri ile kıyaslandığında, tesadüfi olarak ya da tercihen farklı kültürlerden ayrı şekilde yaşarlar. Kültürel farklılıkları ya hiç ayırmazlar ya da sadece “yabancı”, “renkli insanlar” ya da “Afrikalılar” gibi geniş kategoriler halinde tasavvur ederler. Bu evrede bireyler, aşağılamak amacıyla olmasa da, farklı kültürleri tanımlarken o kültür hakkındaki kısıtlı bilgiye dayanan kalıpyargıları kullanabilirler. Örneğin, birçok ABD'li Amerikalı tüm Afrikalıların balta girmemiş ormanlarda yaşadığını ve vahşi hayvanlarla karşılaştıklarını düşünmektedir veya birçok Asyalı, ABD'nin kuzeybatısında yaşayan Amerikalıların çiftlikte yaşadığını ve ata bindiğini düşünmektedir (Bennett, 1998, 15-16).

Bennet (1998) bireylerin hakikatte zengin deneyimlerle elde ettikleri dünya görüşlerinin karmaşıklığının aksine bu kalıpyargıların dayandığı deneyim yetersizliğinin ve basitliğinin onlara daha az gerçekmiş izlenimi verdiğini ifade etmektedir. Bu yüzden diğerlerini bu kalıpyargılar ile tanımlayabilen yadsıma evresindeki bireyler gerçekten kültürel çeşitlilikle karşılaştıklarında bu insanlara insan statüsünden daha aşağı özellikler atfederler. Alanyazında insandışılaştırma (dehumanization) olarak yer bulan bu durum, yadsıma evresindeki bireylerin belirsizlik, kaygı ve aşırı tehdit hissetmeleri halinde diğerlerini sömürmelerini meşrulaştırabilir, yaşam haklarını elinden almaya teşebbüse ve hatta soykırıma kadar gidebilir (Bennet, 1998). Bir bireyin insani özelliklerinde sıyrılması onun varlık ve yaşam hakkını elinden almayı meşrulaştıran bir söylem olarak kullanılabilir (s. 16).

2. Savunma (Defense): Savunma evresindeki bireyler kültürel farklılıkları yorumlama konusunda daha fazla yeteneğe sahiptir, ancak bu değerlendirmeler olumsuz yargılar da içermektedir. Diğer bireyleri aşağılayıcı nitelikte olumsuz kalıpyargılarla tanımlarken ve kendilerini ait olduklarını hissettikleri kültürlerini olumlu kalıpyargılarla tanımlamaktadırlar. Bennet (1998) bu durumu kendi dünya görüşlerine karşı algıladıkları değişim tehdidiyle mücadele etmek için bir savunma mekanizması olarak yorumlamaktadır. Bunun bir sonucu, bireyin kendi kültürünü gelişmişliğin doruk noktası olarak algılamak diğer kültürleri az gelişmiş olarak algılamaktır. Bunun tam tersinin yaşanabileceği durumlar da söz konusu olabilir. Bennet (1998) bunu "ters savunma" olarak nitelendirmektedir; bu durumda birey kendi kültürünü olumsuz nitelendirerek, kabul edilen bir kültürün savunucusu haline gelebilmektedir. Bennet (1998) bu duruma örnek olarak bazı ABD'li Amerikalıların, Avrupalı köklerini reddederek Kızılderili kültürünü idealize etmelerini veya ABD'li Amerikalıların seyahat ederken yurttaşlarının çoğunu "çirkin Amerikalılar" şeklinde etiketlendirmelerini vermektedir (s. 16).

Savunma evresini karakterize eden durum, üstün "biz"in, daha aşağı "onlar" arasında yaşanan kutuplaşma olarak ifade edilebilir. Savunma evresinde bireyler kuşatma altında olduklarına dair bir algı içindedirler. Sosyal olarak baskın kültürlerin üyeleri, ayrıcalıklarını koruma ve yabancılara verilecek fırsatları reddetme girişiminde bulunurken, baskın olmayan kültür üyeleri etnik kimliklerini çoğunluk tarafından bastırılmaya karşı saldırgan bir şekilde koruma refleksini edinebilmektedirler. Bennet (1998) bu evrede farklı gruplara yönelik kişisel şiddet olaylarının yadsıma evresinde olduğundan daha fazla ve yaygın olduğunu belirtmektedir. Yine de sistematik soykırım tehdidi, tehdit olarak algılanan kültürel gruplara atfedilen insan olma özelliklerin daha fazla olmasından dolayı daha azdır (s. 16).

3. Azaltma (Minimization): Bu evredeki bireyler, kültürel farklılıkları zaten bilindik buldukları fiziksel ve felsefi benzerlik kategorileri içine yerleştirmeye çalışırlar. Kültürel yeme içme alışkanlıkları ve diğer sosyal normlar gibi yüzeysel kültürel farklılıkları tanır ve kabul ederler, ancak tüm insanların aynı olduğu varsayımına sahiptirler. Bennet (1998) böylesi bir varsayımın kültürel değerlerin evrensel isteklerle karıştırılmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Bennet (1998) inanışlar üzerinden verdiği örnekte belli bir inanç sahibi bireyin, dünyanın geri

kalanını kendisi gibi algılama yanılığında olduğunu açıklamaktadır. Bir Hıristiyan herkesin "Tanrı'nın çocuğu" olduğu yanılığındaiken, bir Müslümanın herkesin "Allah'ın hükmüne tabi" olduğunu yanılığında olabilir veya bir Hindu ya da Budist ise -diğer insanlar varlığından haberdar olmasa bile- "Karmalarını yaşayacakları" yanılığında olabilir. Bennet (1998) bu evredeki bireylerin bu evrensel varsayım ve genellemelere tutunmalarından dolayı etnikmerkezci nitelikler taşıdıklarını belirtmektedir (s. 16).

Bu üç aşamanın ardından, bireyin farklı kültürel odaklara karşı daha fazla hassasiyet ve duyarlılık geliştirdikleri etnikgörelilik aşamaları gelmektedir; bunlar (iv) kabullenme (acceptance), (v) uyum sağlama (adaptation) ve (vi) bütünleştirme (integration) şeklinde tanımlanmıştır (Bennett, 1984, 1998, 2004).

4. Kabullenme (Acceptance): Bu evredeki bireyler kültürel farklılıkları tanımaktan ve araştırmaktan zevk alırlar; kendilerinin kültürel varlıklar olduğunu farkındadırlar. Bu evrede bulunan bireyler belirsizliğe karşı oldukça toleranslıdırlar ve tek bir doğru cevap olmadığını bilmek konusunda rahattırlar. Bu evredeki kabullenme anlayışı bireyin kendisinininkinden farklı bir kültürel bakış açısıyla hemfikir olması veya bu bakış açısına sahip olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Tam tersine bu evrede bireyler, hoşlanmasalar bile farklı kültürel düşünce ve davranış biçimlerinin yaşayabilirliğini kabul etmektedirler. Bu evre, bireylerin kültürel görelilik kavramını düşünmeye başladığı ilk evredir; bireyin kendi davranışları ve kültürel değerlerinin haricinde de dünyada var olmanın başka meşru yolları bulunduğunun kabullenilmesidir. Kabullenen bireyler herhangi bir erki herhangi bir biçimde kullanmaktan kaçınma eğilimindedir. Bu nedenle Bennet (1998) bu evrede bireylerin zaman zaman çelişen kültürel normların ortaya çıkardığı ikilemlerden dolayı harekete geçemeyebileceklerini belirtmektedir. Her ne kadar etnikmerkezci algının ötesinde olsalar da algılama biçimlerini eyleme dökülebilmek için etnikgörelilik ilkeleri henüz geliştirmemiş olabilirler (s. 16-17).

5. Uyum Sağlama (Adaptation): Uyum sağlama evresindeki bireyler farklı kültürel referans çerçevelerine geçiş yapabilmek için istemli ve niyetli olarak kendi kültürleri ve başkalarının kültürleri hakkında edindikleri bilgileri kullanırlar. Bir anlamda, diğer bireylerin kültürel sınırlarını anlamak ve anlaşılacak için başka birinin bakış açısıyla empati kurabilirler. Bu evredeki bireyler, kendi becerilerine dayanarak davranışlarını kendi kültürlerinden başka kültürler için daha uygun hale getirecek

şekilde değiştirebilirler. Bir anlamda, bu evredeki bireylerin davranış repertuarları gelişmiştir; bir veya daha fazla kültürde etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini davranış dağarcıklarına eklerken kendi kültürlerinde çalışma becerilerini sürdürebilirler. Bennet (1998) bu kültürlerarası yetkinliğin, erkin kullanılma şekillerini de etkilediğini belirtmektedir; bu evredeki bireyler ellerindeki erki diğer kültüre uygun şekillerde kullanabilirler (s. 17).

Bennet (1998) bu evrede daha gelişmiş şekilde uyum sağlama becerisi olan bireyler olabileceğini belirtmektedir. Bu bireyler içine doğup, sosyalleştikleri kültüre ek olarak bir veya daha fazla kültürü içselleştirmiş olan iki-kültürlü (bi-cultural) veya çok-kültürlü (multicultural) bireyler haline gelebilirler. Bu bireyler, kültürel referans çerçevelerini çok bilinçli bir çaba harcamadan tamamen değiştirebilirler. Bennet (2004), bu evredeki bireylerin çoğunun genellikle kültürlerarası duyarlılığa sahip olduklarını belirtmektedir; bu bireyler değişen derecelerde empati becerilerini ve davranışlarını herhangi bir kültürel bağlama uyarlama becerilerini örgütleyebilmektedirler. Bununla birlikte, bazı durumlarda insanlar kendi bilinçli seçimlerinden bağımsız şekilde iki-kültürlü veya çok-kültürlü olabilirler. Bu durumda bireyler iki veya daha fazla kültürel referans çerçevesinde birincil sosyalleşmeye maruz kalmışlardır. İki-kültürlü ebeveynlere sahip çocuklar veya göç etmiş ebeveynlerin çocukları bu bireylere örnek olarak verilebilir. Zaman zaman bu bireyler içselleştirdikleri iki kültür arasında geçiş yapmakta çok iyidirler, ancak aynı uyum sağlama becerilerini diğer kültürlere uygulayamazlar. Bununla birlikte uyum sağlama evresindeki kimi bireyler kültürlerini dikkate almadıkları gruplara karşı kültürlerarası duyarlılık göstermezler. Örneğin, kültürlerarası becerilere sahip bazı bireyler eşcinsel, lezbiyen ve biseksüel insanlara dair olumsuz kalıpyargılarını kolay kolay terk edemezler. Böylesi gruplar kültürel şekilde tanımlandıklarında uyum sağlama evresindeki bireylerin kendileriyle kültürlerarası yetkin şekillerde ilişki kurabilmeleri daha muhtemeldir (Bennett, 2004, s. 17).

6. Bütünleştirme (Integration): Gelişimin bütünleştirme evresindeki bireyler; zaman zaman birbiriyle çelişse de içselleştirmiş oldukları kültürel çerçeveleri uzlaştırabilmektedir. Bu evreye geçişte, bazı bireyler tanıdıkları kültürler tarafından boğulmuş ve artık bunlardan herhangi biriyle özdeşleşemedikleri için rahatsız olmuşlardır. Ancak bütünleştirme ilerledikçe bireyler ulusal ve etnik kökenlerine ek olarak kendilerini “kültürlerarası” ya da “çok-kültürlü” olarak görmelerini sağlayan

bir kimlik edinirler. Dünya görüşlerinin kolektif yapılar olduğunu ve kimliğin kendisinin bir bilinç yapısı olduğunu kabul ederler. Sonuç olarak, kültürlerarası arabulucu olmalarına ve "yapıcı marjinalliğin" diğer niteliklerini sergilemelerini sağlayabilecek yeni rol arayışlarına girebilirler. Ayrıca tanıdıkları kültürlerden herhangi birinden ziyade diğer kültürel marjinal gruplarla ilişki kurma eğiliminde olabilirler.

Bütünleştirme aşamasındaki bireyler, çeşitli kültürel referans çerçevelerinden gelen davranışları yorumlama ve değerlendirme eğilimindedir, böylece asla tek bir doğru veya yanlış cevap olmadığını farkındadırlar. Daha önceki evrelerde ortaya çıkabilecek hareketsizliğin aksine, bütünleştirme evresindeki insanlar bağlamsal değerlendirmeler yapabilirler. Eylemlerin iyiliği veya etik olma durumu mutlak ve etnikmerkezci ilkeler tarafından belirlenmemektedir; "bu eylemler yarattıkları gerçekliklerin sorumluluğunu üstlenen insanlar tarafından inşa edilmektedir". Bu nedenle bütünleştirme aşamasındaki bireyler kendi davranışlarını, kendi oluşturdukları etik sınırlar doğrultusunda yönlendirme konusunda sonu gelmeyecek bir vazife ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Bennet, 1998, s. 17).

Bennet (1984, 1998, 2004) tarafından ortaya konulan kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel modeli, sadece duyuşsal ve bilişsel boyutlarda aşamalı bir değişimi öngörmekle kalmamaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterliliği durumuna ulaşabilmek için davranışsal becerilerin örgütlenmesi de gerekmektedir. Chen ve Starosta (1997), kavramsal olarak Bennet'in kültürlerarası duyarlılık algısının, diğer araştırmacılar tarafından tartışılan kültürlerarası iletişim yeterliliği kavramıyla aynı doğrultuda olduğunu belirtmişlerdir. (Chen, 1989, 1990, 1992; Hammer, 1989; Lustig & Koester, 1996; Martin & Hammer, 1989; Ruben, 1976, 1988; Ruben & Kealey, 1979; Spitzberg, 1989; Wiseman & Koester, 1993).

Bennet (1984, 1998, 2004), modelin başlangıç aşaması olarak nitelendirilen yadsıma, savunma ve azaltma evrelerini etnikmerkezci olarak tanımlarken, etnikmerkezçiliği sadece etnik nitelikler üzerinden kavramsallaştırmamaktadır. Buna göre etnikmerkezci davranış grupları arası bir dinamiktir ve sadece etnik ve/veya kültürel farklarla ilgili değildir. Bireyin kendini kimliklendirdiği herhangi bir altkültür üzerinden etnikmerkezci davranışlar sergilemesi de mümkündür; bu etnikmerkezçilik daha çok üstün olan "biz" ve daha aşağı özellikler taşıdığı varsayılan "onlar" algısı üzerine yapılandırılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığın

gelişmesindeki engellerden biri olarak kabul edilen etnikmerkezcilik ve bu araştırma bağlamında ne şekilde kavramsallaştırıldığıyla ilgili detaylı açıklama aşağıdaki bölümlerde yer almaktadır.

Kültürlerarası Farkındalık. Kültürlerarası iletişim yeterliliğin bilişsel bileşeni kültürlerarası farkındalık olarak ortaya konmuştur ve bireyin kendi özelliklerini ve başkalarının kültürlerini anlayarak çevreyle ilgili kişisel düşüncesinde yaşanan değişikliği ifade etmektedir (Chen & Starosta, 1996, 364). Bireylerin kültürlerarası etkileşim süreçlerinde duruma bağlı muğlaklık ve belirsizlik düzeyini azaltma sürecidir. Bu da bireylerin kendi kültürlerinin ve diğer kültürlere dair bir anlayışın gelişmesiyle mümkün olabilir. Böylesi bir anlayış ve farkındalık bireylerin kendi kültürlerine ait unsurlara bakma şekillerinin en iyi yol veya tek yol olmadığını anladıkça ve böylelikle diğer bakış açılarının mümkün olduğunu değerlendirmeye başladıkça oluşabilir (Öğüt, 2018, s. 156). Elbette bu anlayış başka ve farklı bir kültür hakkında salt bilgi ediniminden daha fazlasıdır; "hem kendi kültürünü hem de diğer kültürü gözleme, tanımlama ve kaydetme, karşılaştırma ve kıyaslama, anlam müzakere etme, belirsizlikle başa çıkma veya hoşgörülü olma, farklılıkları kabul etme, başkalarının meşruluğunu kabul ederken kendi bakış açısını savunma" şeklinde ifade edilmektedir (Kourova & Modianos, 2013, s. 62, akt. Öğüt, 2018, s. 157). Chen ve Starosta (1996) bunu öz farkındalık süreci olarak açıklamaktadırlar; kendisini gözlemleyerek tanıyan ve öz farkındalığı yüksek olan bireyler iletişim etkileşimine girdikleri diğer bireylerin kendilerini ifade etmesi konusunda duyarlı davranabilir ve bu sırada davranışsal mesajları nasıl kullanması gerektiğini de bilir. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel süreci, yani kültürlerarası farkındalık, bireye kültürel dinamikler hakkında farkındalık geliştirme ve çok-kültürlü bir arada yaşama durumunu sürdürmek için birden fazla kimliği ayırt etme olanağı sağlamaktadır. Bu, anlayışın iki yönünü içeren kültürlerarası farkındalık yeteneğidir: öz farkındalık ve kültürel farkındalık (Chen & Starosta, 1996, s. 364-365).

Kültürlerarası Beceriklilik. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal boyutu olan kültürlerarası beceriklilik iletişim becerileriyle ilgilidir ve farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girildiği zaman hangi etkin davranışların

gösterilebileceği ile ilişkilidir (Kartarı, 2016; Ögüt, 2018). Kültürlerarası iletişim becerisi en genel anlamıyla iletişim gerçekleştirme görevini yerine getirebilmeyi sağlayan ustalığı ifade etmektedir. Dolayısıyla kültürlerarası beceriklilik iletişim yeteneği ve becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Tüm sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarının, iletişim ve etkileşim süresince etkin biçimde örgütlenmesini ve kullanılmasını gerektirmektedir. Kültürlerarası beceriklilik, "mesaj seçme ve algılama, kendini uygun biçimde ifade etme, davranışsal esneklik, etkileşimi yönetme yeteneklerini" de kapsamaktadır (Kartarı, 2016, s. 271).

Kültürlerarası İletişimi Engelleyen Unsurlar. Kartarı'ya (2016), göre farklı kültürel kökenlere sahip bireylerin birarada bulunmasıyla başlayan kültürlerarası iletişim süreci bireylerin diğer kültür hakkında sahip olduğu düşüncelerden etkilenmektedir (s. 352). Bu iletişim sürecini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Değerler ve normlar, toplumsal senaryolar ve roller, etnikmerkezcilik, belirsizlik ve kaygı ve kalıp düşünceler ve önyargılar bu unsurlar arasında sayılabilir (Kartarı, 2016). Bu çalışma dâhilinde kültürlerarası iletişim sürecini etkileyen unsurlar arasında etnikmerkezcilik, kalıpyargılar ve önyargılar incelenecektir.

Etnikmerkezcilik. Etnikmerkezcilik bir bireyin diğer bireyleri kendi kültürünü merkeze alarak ve norm kabul ederek değerlendirme tutumu olarak ifade edilebilecek psikolojik bir eğilimdir. İlk olarak sosyal Darwinist olan Amerikalı sosyolog William G. Sumner tarafından "bireyin kendi grubunun her şeyin merkezi olduğu ve diğerlerinin buna referansla derecelendirildiği ve değerlendirildiği bakış açısının teknik adı" olarak tanımlanmıştır (Sumner, 1906, s. 13, akt. Bizumic & Duckitt, 2012). Samover ve Porter (1991) etnikmerkezciliği "bilinçdışı bir şekilde, diğer grupları kendi grubunun bakış açısından değerlendirmek ve değerlendirmede kendi normlarını standart olarak kabul etme eğilimi" olarak tanımlamış ve etnikmerkezciliğin evrensel bir eğilim olduğunu ve tüm kültürlerin diğer kültürleri yorumladığı ve değerlendirdiği algısal bir pencere olduğunu ifade etmişlerdir.

Kimi zaman etnikmerkezciliğin vatanseverlik veya merkeze alınan grup için fedakârlık istekliliği konusunda bir öncül olarak hizmet etmesi yönüyle, bireyin kültürel kimliğinin veya vatanseverlik duygularının oluşması konusunda faydalı sonuçları olabileceği de ifade edilmiştir (Neuliep & McCroskey, 1997, s. 389).

Hooghe (1989) bu durumla ilgili olarak "bireyin öz-olumlamasını ve tam gelişimini sağlayan, bir gruba ait olma duygusu" ile "bireyin başkalarına saldırgan davranışlar sergilemesine neden olan abartılı, mistik ulusal kimlik düşüncesi" arasında ayırım yapmak gerektiğini belirtmiştir (s. 151, akt. Kaya Korkmaz, 2014).

Kartarı (2016), etnikmerkezciliğin özünde yer alan kendi grubunu diğerlerinden önemli sayma düşüncesinin, bireyin yaşadığı sosyokültürel çevresinde kendini kabul ettirme çabasının temelinde bulunduğunu belirtmektedir. Bu durum bireyin yabancı olarak algıladığı kültürel odaklardan uzaklaşması ve onların daha aşağı değerde olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu gruplar arası dinamik ve grup- içi ve grup-dışı olanlar arasında ayırım yapma eğilimi farklı etnik kökenler için geçerli olabileceği gibi, yaş, meslek, cinsiyet sosyal statü gibi gruplar içinde ve arasında geçerli olabilir. Bu durumda etnikmerkezci birey kendisini, üyesi olduğu ve/veya üzerinden kendisini kimliklendirdiği grubu veya kültürü, algı evreninin merkezine yerleştirmekte ve diğerlerinin yerini bunu ölçüt olarak belirlemektedir. Grup-dışı olanlardan kendisine en çok benzeyenleri en yakına, diğerlerini ise aralarındaki farklılığın derecesine göre daha uzağa yerleştirmektedir (Kartarı, 2016, s. 238-239).

Etnikmerkezciliğin iki bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki yukarıda açıklandığı üzere bireyin kendi kültürünü doğal ve norm olarak kabul etmesi, ikincisi ise diğer kültürel odaklardan üstünlük bilinci ile bağlantısıdır. Bireyler dünyayı kendi algılayış şekillerine dayanarak kabul etmektedirler ve bu algı şekillerine göre normal olanı belirleyen kendi tanımladıkları gerçekliktir. Bununla birlikte etnikmerkezcilikte bu algı şeklinin üstün olarak kabul edilmesi durumu da söz konusudur.

Etnikmerkezci bireyler diğer kültürlerle daha az değer atfetmektedirler ve "kendi normlarına, değer yönelimlerine, alışkanlıklarına davranış kalıplarına yani kendi gerçeklik algılarına uymayan her şeyi değersiz, şüpheli, hatta anormal ve ahlaksız" olarak değerlendirme eğilimi taşımaktadırlar (Kartarı, 2016, s. 239). Carignan ve diğ. (2005) bu durumu bireyin "biz ve diğerleri" bakış açısı olarak kabul etmektedir (s. 4, akt. Kaya Korkmaz, 2014). Kültürel çeşitliliğe karşı genel bir tahammülsüzlük ve hoşgörüsüzlük olarak nitelendirilebilecek bu durum kolektif toplumsal ego olarak da ele alınabilir. Nitekim Hosftede (1991) bireylerdeki benmerkezciliğin toplumdaki etnikmerkezcilik olduğunu belirtmiştir (s. 211, akt. Kaya Korkmaz, 2014).

Etnikmerkezcilik kavramı ilk defa sistemli olarak 1950'de Adorno ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal bilimsel açıdan ele alınmıştır. Bu kitap, Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson ve Sanford (1950) tarafından yayınlanan Otoritaryen Kişilik (The Authoritarian Personality), faşizm, anti-Semitizm ve yazarların "antidemokratik" olarak nitelendirdikleri kişilik psikolojisi ile ilgili olarak 2000'den fazla anket ve 80'den fazla klinik görüşmeden elde edilen verilerin analiz edildiği bir çalışmadır. Adorno ve diğ. (1950) bu çalışmada milliyetçiliğin bir etnikmerkezcilik türü olduğunu, etnikmerkezciliğin otoriterizmin bir ifadesi olduğunu ve otoriterizmin ise bir kişilik kusuru olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre azınlıklara ve farklı etnik gruplara yönelik önyargılar genelleştirilmiş bir kişilik profili oluşturmaktadır ve bu nedenle önyargılar tek başına incelenmemelidir. Örneğin, bir bireyin Yahudilere karşı önyargısının kuramsal olarak izah edilmesi bu bireyin Siyahlar, Meksikalılar veya eşcinseller hakkındaki tüm olumsuz tutumlarını temsil eden bir açıklama olacaktır.

Kartarı (2016) bireyin kendisinden farklı olanlara daha aşağıda bir değer biçmesiyle ilişkili bu "etnikmerkezci kendini beğenmişlik" algısının kültürlerarası iletişimde en çok karşılaşılan ve iletişim sürecine en çok zarar veren tutum olduğunu belirtmiştir (s. 240). Benzer bir şekilde Dong ve diğ. (2008, s.29-30) etnikmerkezciliğin kültürlerarası iletişimin ön şartı olarak kabul edilen kültürlerarası duyarlılığın önünde bir engel olduğunu belirtmiştir (akt. Öğüt, 2018). Alanyazında bireyin etnikmerkezciliğinin kültürlerarası iletişim yeterliliği üzerinde olumsuz etkisinin olduğuna yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Adorno ve diğ., 1950; Chen & Starosta, 1998; Gudykunst & Kim, 1997; Jandt, 2004). Gudykunst ve Kim (1997) etnikmerkezci söylemin insanların başkalarıyla iletişim kurma yollarını etkilediği için yüksek düzeyde etnikmerkezciliğin kültürlerarası iletişimi işlevsiz hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Kalıpyargılar ve Önyargılar. Kültürlerarası karşılaşmalarda iletişim süreci hiçbir zaman sıfır noktasından başlamaz (Kartarı, 2016,s. 252). Bireylerin kendilerini tanımladıkları kültürlerden farklı kültürlerin mensubu bireyler hakkında, o bireylerle karşılaşmadan önce edinmiş oldukları düşünceleri inanışları ve yargıları kültürlerarası iletişim sürecini etkilemektedir. Bireylerin farklı halklara ve kültürlerle ilişkin daha önce edinilmiş bilgi veya izlenime dayalı varsayımları ve fikirleri veya

farklı halklara ve kültürlere ilişkin değerlendirmeye yönelik tutumları bulunabilmektedir (Kartarı, 2016,s. 243). Bu fikir ve varsayımlar alanyazında kalıpyargı (stereotype) olarak ifade edilmektedir ve insanları bir takım türlere, tiplere bölmeyi ifade eden zihinsel yapılar şeklinde tanımlanmaktadır. En genel anlamıyla kalıpyargılar kişiye yabancı olan kültür mensubu belli bireylerde izlenime dayalı belli özelliklerin mevcut olduğu varsayımdır. Kalıpyargılar, bu özelliklerin gerçeğe veya olumlu kanıtlara dayanmaksızın sadece mevcut bulunması gerektiği kanısına dayanmaktadır (Kartarı, 2016, s. 243).

Kalıpyargılar bir kültür, altkültüre ve/veya grubun tüm üyeleri sanki aynı ve belirli nitelikleri paylaşıyormuş gibi davranıldığında ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda kalıpyargılar ırk, din, etnik köken, yaş veya cinsiyet gibi bir grup üyeliğinin veya hâkim kültürün varsayılan herhangi bir göstergesine eklenebilir (Öğüt, 2018). Kalıpyargılar uluslara atfedildiğinde "Batılı", "Şarklı" gibi nitelendirmeleri veya belli etnik gruplar için alay veya hakaret içerikli kullanımları kapsamaktadır. "Ermeni dölü", "Acem kurnazı" veya Pakistanlılar için "Paki", Rus kadınları için "Nataşa" nitelendirmelerinin kullanılması bunlara örnek olarak verilebilir. Kalıpyargıların tamamı olumsuz olmak zorunda değildir, "Türk gibi sigara içmek" mümkünken, "Alman gibi çalışkan" veya "İsviçreli gibi dakik" veya "Japon gibi temiz" olunabilir veya "tüm Ruslar baleyi, İtalyanlar ise operayı sever". Kalıpyargılarla ilgili önemli nokta, bu özelliklerin bahsedilen grupların tamamına atfedilmesi ve bir varsayıma dayalı olmasıdır. Kartarı (2016) en yaygın kalıpyargıların sosyal kalıpyargılar olduğunu belirtmektedir. Bunlar tek tek bireyler ve insan grupları hakkındaki tutumlar ve onların nitelikleri ile ilgilidir. Biyolojik cinsiyetle ilgili; "kadınlar zayıftır", "kadınlar duygusaldır" veya "erkekler ağlamaz" gibi varsayımlar; toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili "ev kadını" tanımlaması; yaş grupları ile ilgili "delikanlı", "olgun" gibi nitelendirmeler; sosyal statü ile ilgili "geri kalmış köylü" veya "kendini beğenmiş kentli" gibi yakıştırmalar ve LGBTIQ bireylerle ilgili "tüm eşcinseller HIV taşıyıcısıdır" veya "lezbiyenler erkek düşmanıdır" gibi varsayımlar sosyal kalıpyargılara örnek olarak verilebilir.

Önyargılar ise kalıpyargılardan farklı olarak duygusal tepkiler olarak ortaya çıkmaktadır; değerlendirmeye ilgili fikri, kanıyı ve tutumu da içermektedir. Farklı halklar ve kültürler ile ilgili duygusal ve heyecan yüklü değerlendirici yargılardır. Bununla birlikte önyargılar üzerine eleştirel olarak düşünülmeden benimsenmiş

tutumlar olarak kabul edilmektedirler. Kalıpyargılar gibi önyargılar yalnız uluslar ya da kültürlerle karşı değil aynı grubun diğer kısımlarına altkültürlere ve aynı toplumdaki azınlıklara karşı da görülebilir. Kalıpyargılar ve önyargılar sosyalizasyon süresince öğrenilir ve kültürlerarası etkileşim sonucunda değil ondan önce oluşan yargılardır. Kartarı (2016), önyargıların temel kaynağının aile olduğunu belirtmektedir. Bir anlamda iletişim süreci henüz başlamadan etkileşimde bulunan bireyler diğerleri hakkında yargılara sahiptir ve hem kodlama hem de kod açımı sırasında bu yargıların etkisi altında kalınmaktadır (Kartarı, 2016, s. 246).

Kalıpyargıların önemli bir bölümü kültürel olarak aktarılmaktadır (Schroubek, 1983, akt. Kartarı, 2016). Bu aktarım da kalıpyargıların daha uzun süre kalmalarını ve yaygınlaşmalarını sağlayacak geleneksel şekiller kazanmalarına neden olmaktadır. Bu şekilde kalıpyargılar bireylerin belleklerinde iz bırakmakta ve kolektif bilgi dağarcığına eklenmektedir. Kartarı (2016) bu nedenle kalıpyargıların yayılma, yeni nesiller tarafından öğrenilme ve onların bilinçaltında yer edinme ihtimalinin oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. "Yabancı", "öteki", "diğeri" hakkındaki zihinsel resimlerimiz olanlar ile gerçek deneyimimize dayanmaksızın edinilmiş imgeler halinde bulunmaktadır. Kartarı (2016) bu resimlerin ilk yaşlardan itibaren aile içi ve örgün eğitim yoluyla gerçekleşen kültürleme sürecinde nedenleri sorgulanmaksızın içselleştirildiğini belirtmektedir (s. 251). Bu ilk içselleştirmeler daha sonra bireyin dünyayı algılama şekline yön veren dünya görüşü haline gelebilmektedir.

Kalıpyargılar ve önyargılar ilk bakışta zararsız ve yüzeysel bir takım yakıştırmalar gibi gözükse de önyargı ve ayrımcılığı tetikleme gücüne sahiptir ve bu yüzden de kültürlerarası iletişimi ve kültürlerarası duyarlılığı engelleyen bir unsur olarak kabul edilmenin ötesinde ciddi toplumsal etkilerinin de olduğu kabul edilmektedir. Özellikle ulusal ve etnik kalıpyargılar ve önyargılar ve onların "sıklıkla çatışmalara neden olan, nefret ve yanlış anlamaya yol açmak ya da bunları güçlendirmek, grup egoizmini desteklemek, kültür temasını ve karşılıklı anlayışı engellemek gibi etkileri" bireyleri ve toplulukları "ırkçılığa, antisemitizme, yabancı düşmanlığına, şovenizme ve aşırı milliyetçiliğe" sürüklenme gücüne sahiptir (Kartarı, 2016, s. 247).

Kalıpyargılar ve önyargılar çoğunlukla özellikleri gereği herhangi bir eleştirel düşünme sürecinden geçmeden kabullenildiği ve sosyalizasyon süreci ile edinildiği

için bireylerin algısına yön verme gücüne sahiptir. Bazı kalıpyargılar sosyal olarak başka bireylerin özgürlük veya yaşam hakkını tehdit edebilecek tutum ve davranışları oluşturabilme gücüne sahiptir. Bu kalıpyargılar gazeteler, dergiler, radyo, televizyon, internet gibi medya aygıtları tarafından da aktarılmakta ve yeniden üretilebilmektedir. Bugün kadınlara yönelik psikolojik, cinsel ve fiziksel şiddetin temelinde bu kalıpyargıların yattığı kabul edilmektedir; bu nedenle de toplumsal cinsiyet ile ilgili kalıpyargılar kadınların toplumsal güvenliğini tehdit ettiği noktada insan hakları ihlali olarak kabul edilmektedir (UN, 2014).

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı

Bilim tarihi boyunca birçok kuram insan öğrenmesinin karmaşık gerçekliğini açıklamaya çalışmış ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve doğasını anlamaya yönelik kavramlar önermiştir. Bélanger (2011), insan öğrenmesinin süreçlerini ve özelliklerini belirlemeye ve sistematik şekilde açıklamaya çalışan başlıca üç yönelim olduğunu ifade etmektedir.

1. Davranışçı Öğrenme Kuramı (Skinner, Thorndyke, Watson);
2. Bilişsel Öğrenme Kuramı (Brunner ve Gagné) ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura);
3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Dewey, Piaget, Vygotsky) ve Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Lave ve Wenger)

Bu derin ve kapsamlı kuramsal çerçevelerin incelenmesi ve eleştirel olarak değerlendirilmesi sonucu öğrenmenin farklı boyutlarına ve bağlarına odaklanan, öğrenmeyi ve dinamiklerini açıklayan birçok öğrenme kuramı geliştirilmiştir (Bélanger, 2011). Bu bağlamda değerlendirilebilecek yetişkin öğrenmesi de 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kendi kuramsal temellerini oluşturmaya başlayan bir alan olarak ifade edilmektedir (Güvercin & Seçkin, 2009). Yetişkin eğitimi yetişkin öğrenmesinin olduğu tüm alanları çalışma alanı olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla mesleki eğitim, yaşlı eğitimi ve yaşamboyu eğitim üzerine yapılan çalışmalar yetişkin eğitiminin kuramsal temellerinin oluşturulmasıyla yapısal olarak ele alınmaya, tartışılmaya ve Garrison (1997), Illeris (2002), Jarvis (1987), Knowles (1980) ve McClusky (1963) gibi kuramcılar tarafından yeni modeller önerilmeye başlanmıştır.

Yetişkin öğrenmesine dair kuramsal dayanakların oluşturulmasına yönelik ilk girişim 1930'lardan itibaren yetişkinlerin öğrenme deneyimleri üzerine yürütülen bilimsel çalışmalardaki birleştirici bir kuram eksikliğini gidermek amacıyla Knowles (1980) tarafından ortaya konan androgoji (andragogy) olmuştur (s. 41). Knowles (1980) başlangıçta androgojiyi, çocuklara öğretme sanatı ve bilimi olarak nitelendirdiği pedagojinin aksine yetişkinlerin öğrenme dinamiklerinin farklı olması sebebiyle yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi olarak tanımlamıştır (s. 43). Ancak daha sonraları Knowles (1989) androgojinin tek başına birleştirici bir kuram olarak tartışılmanın ötesinde, diğer öğrenme kuramlarına temel oluşturacak bir çerçeve şeklinde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Şahin-İzmirli, 2012). Yetişkin öğrenmesinin kuramsal dayanaklarını oluşturan bir diğer öğrenme kuramı ise Garrison (1997) tarafından ortaya konan öz-yönelimli öğrenme (self-directed learning) olmuştur. Hem androgoji hem de öz-yönelimli öğrenme yetişkin öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden farklı olduğu fikrine dayanmaktadır ve her iki kuram da yetişkin öğrenmesini daha çok bireysel özellikler bağlamında ele almaları ve örgütsel ve sosyal boyutlar açısından yeterince incelemedikleri fikriyle eleştirilmişlerdir (Merriam ve diğ., 2007, akt. Şahin-İzmirli, 2012).

Bu bağlamda Cranton (2016), yetişkin eğitimi alanını oldukça yeni bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Bu alan içinde dönüşümsel öğrenme kuramını ise daha yeni ve henüz gelişmekte ve olgunlaşmakta olan bir kuram olarak nitelendirmektedir. Dönüşümsel öğrenme kuramı, 1970'lerde ABD'li bir sosyolog olan Jack Mezirow (2000, 1991, 1997) tarafından çok çeşitli kaynaklardan gelen teorilerin, modellerin ve fikirlerin bütünleştirilmesiyle geliştirmiştir. Mezirow, kuramın geliştirilmesi sürecinde farklı disiplinlerden, çeşitli bakış açılarına sahip teorisyenleri dönüşümsel öğrenme kuramının kapsamına dair katkıda bulunmaya davet ederken (2000) dönüşümsel öğrenme kuramını başlangıçta bu kadar farklı görüşleri kapsayacak kadar geniş bir şekilde tanımlamamıştır (Hoggan, 2016). Dönüşümsel öğrenme kuramı, Mezirow'un kuramı ilk ortaya koyduğu tarihten bu yana Mezirow (1978b, 1978a, 1981, 1994, 1997) tarafından olduğu kadar, diğer dönüşümsel öğrenme kuramcıları tarafından da geliştirilmeye devam edilmiştir (Dirkx, 1998; Dirkx ve diğ., 2006; Erickson, 2007; Taylor, 1997, 2007). Dolayısıyla kuram, 1978 yılında ilk ortaya konduğu günden bugüne dek çeşitli bakış açılarıyla

tanımlanmış, yeniden açıklanmış, kurama yeni kavramlar eklenmiş ve Kitchenham (2008) tarafından ifade edildiği gibi bir anlamda evrimleşmiştir.

Dönüşümsel öğrenme kuramının Mezirow tarafından ilk on evresinin tanımlandığı 1978 yılından sonra 1981 yılında Mezirow kuramını temellendirirken faydalandığı Habermas'ın (1971, 1984) bilgi alanları kavramını adapte etmiştir. Ardından 1985 yılında kuramı yeni bilgi alanlarını dikkate alarak genişletmiş, anlam şemaları (meaning schemes) ve anlam perspektifleri (meaning perspectives) kavramlarını ve

1. anlam şemalarıyla öğrenme (learning with meaning schemes),
2. yeni anlam şemaları öğrenme (learning new meaning schemes) ve
3. anlam dönüşümü (learning through meaning transformation) ile öğrenme olmak üzere üç öğrenme sürecini tanımlamıştır.

Mezirow, 1991 yılında başlangıçta tanımladığı on dönüşüm evresine mevcut ilişkilerin değişimini ve yeni ilişkilerin oluşturulmasının önemini vurgulayan bir basamak daha eklemiş ve anlam perspektifleri kavramını genişletmiştir. Bu bağlamda Mezirow (1991), epistemik, sosyo dilbilimsel ve psikolojik anlam perspektiflerini tanımlamıştır. Bununla birlikte bireyin yansıtma sürecine dair üç tür yansıtma olduğunu öne sürmüş ve bunları içeriğe (content) yönelik yansıtma, sürece (process) yönelik yansıtma ve ön kabullere (premise) yönelik yansıtma şeklinde tanımlamıştır. Mezirow (1995) bu süreçte, eleştirel öz-yansıtma olarak tanımladığı, bireyin var olan düşünce kalıplarının ve varsayımlarının üzerine eleştirel olarak düşünme ve sorgulama sürecinin bakış açısı dönüşümündeki önemini vurgulamıştır. Bu süreç kapsamında nesnel yeniden çerçeveleme (objective reframing) ve öznel yeniden çerçeveleme (subjective reframing) kavramlarını da bireyin varsayımları üzerine eleştirel yansıtması bağlamında tanımlamış ve kurama eklemiştir (Mezirow, 1998). Mezirow 2000 yılında kuramda yer bulan bir takım orijinal terminolojiyi gözden geçirmiş ve kuramı revize etmiştir. Bununla birlikte zihin alışkanlıkları (habits of mind) ve bakış açıları (points of view) kavramlarını da tanımlayarak ve dönüşümsel öğrenme kuramının duyuşsal, duygusal ve sosyal yönlerinin önemini beyan ederek 2003 yılında kuramın net bir tanımını sunmuştur. Mezirow daha sonraki yıllarda kimi zaman anlaşmazlıkları söz konusu olsa da (Dirkx, 1998; Kitchenham, 2008) diğer dönüşümsel öğrenme kuramcılarıyla tartışarak kuramın genel bir yapısını sunmuş ve 2006 yılında yapılandırmacı kuram (constructivist

theory), psikişik bozukluk (psychic distortion), Şema terapisi (schema therapy) ve bireyleŐme (individuation) kavramlarıyla ilişkilendirerek d6n6Őümsel 6Đrenme kuramını genişletmiştir (Kitchenham, 2008, s. 110).

Tüm bu tarihsel gelişim ve geniŐletme sürecine rağmen kuramın sınırları net olarak kesinlik kazanmamıŐtır (Arı, 2015). D6n6Őümsel 6Đrenme kuramı 6ok 6eŐitli felsefi ve psikolojik kuram ve yaklaşım ile ilişkili temellere sahiptir; kuramın temellerini Kuhn'un (1962) felsefi paradigma kavramı, psikanalitik kuram (Dirkx, 1998; Kitchenham, 2008; Mezirow, 1978a), yapılandırmacı yaklaşım, Freire'nin Freire'in (1970) bilin6enme (conscientization) kavramı ve Habermas'ın (1971, 1984) 6Đrenme ve bilgi alanları kavramları oluşturmaktadır (Arı, 2015; Calleja, 2014; Dirkx, 1998; Kitchenham, 2008).

Habermas'ın (1971) ü6 tür bilgisi araçsal (instrumental), iletişimsel (communicative) ve 6zgürleŐtirici (emancipatory) Şeklinde eleştirel sosyal teori bağlamında ifade ettiği bilgi alanları d6n6Őümsel 6Đrenme kuramının sosyo dilbilimsel temellerini oluşturmaktadır (Nagata, 2006). Ara6sal bilgi, bilimsel metodolojiden türetilen sebep-sonu6 iliŐkisi gösteren nesnel bilgidir. Ara6sal bilginin kazanımı ticaret, teknoloji ve bilim söz konusu olduğunda bir eğitimin hedefi olarak karŐımıza 6ıkmaktadır. İletişimsel bilgi, bireyin, başkalarının ve i6inde yaŐanılan toplumun veya toplumun sosyal normlarının anlaŐılmasıdır. İletişimsel bilgi dil yoluyla türetilmekte ve insanlar arasındaki fikir birliği durumu ile doğrulanmaktadır. Bu nedenle iletişimsel bilgi diğer insanlar tarafından anlaŐılmak ve onları anlamakla ilgilidir. İletişimsel bilgi kazanımı, insan ilişkileri, siyasi ve sosyal sistemler ve eğitim 6alıŐmalarında bir hedeftir. Her iki bilgi türünün varsayımlarını ve 6nermelerini incelemek i6in eleştirel d6Őünme gereklidir, ancak her alanın kendi amacı, problem 6özme yöntemi ve ifadeleri doğrulama yolu vardır (Cranton, 2002; Mezirow, 1991; Nagata, 2006).

Özgürleştirici bilgi ise, bireyi kısıtlamalardan kurtaran, öz-farkındalığın, eleştirel d6Őünmenin ve eleştirel yansıtmanın bir ürünüdür. Özgürleştirici bilgi kazanımı, yetişkin eğitiminin tüm yönlerinde bir amaç olabilmektedir. Mezirow'a (1991) göre özgürleştirici bilgi bizi "se6eneklerimizi ve yaŐamlarımız üzerindeki kontrolümüzü sınırlayan libidinal, dilsel, epistemik, kurumsal ve 6evresel güçlerden kurtarabilir". (s. 97-98). Varsayımlarımız üzerine yansıtma yapmak, bu özgürleŐmeyi daha önceki 6Đrenmemizden kaynaklanan sınırlamalardan özgürleŐtirmek ve yeni

anlayışımızla güçlendirmek için anahtardır. Özgürleştirici bilgi, nesnel dünyaya teknik ilgimizden ya da sosyal ilişkilere pratik ilgimizden dolayı kazandığımız bilgiden farklı olarak, eleştirel yansıtma yoluyla kazanılan bilgidir (s. 87). Özgürleştirici öğrenme, kendini anlama ve özellikle anlam perspektiflerimizin anlaşılması ile sonuçlanır. Dolayısıyla özgürleştirici bilginin kazanılması dönüştürücüdür (Cranton, 2002; Mezirow, 1991; Nagata, 2006).

Freire'in (1970) bilinçlenme (conscientization) olarak tanımladığı süreç "bireyin sosyo-kültürel gerçekliğiyle yaşamını ve gerçekliğinin kapasitesini dönüştürebilmesi, derin bir farkındalığa sahip olarak pasif alıcılar olarak değil, aktif özneler olarak bilme sürecinin içinde olmasıdır" (Yıldırım, 2013, s. 96). Bir anlamda bilinçlenme bireyin hegemonya ilişkilerinin değişebileceğine dair bir anlayış geliştirme sürecidir. Freire'in bahsettiği dönüşüm, sadece bireysel bir dönüşümden ibaret değildir, bireyin kendi benliğinin, toplumun ve toplumdaki politik, ekonomik örüntülerin üreticisi olabileceği toplumsal dönüşümdür (Türkmen, 2011). Bu anlamda Mezirow ve Freire için bireyin deneyimi ve deneyime dair farkındalığı dönüşümün başlangıcını teşkil etmektedir. Mezirow için dönüşüm bireysel değerlerin, inançların ve davranışların değişmesi iken, Freire için dönüşüm baskıcı hegemonyanın değişmesi için girişilen kolektif bir eylemdir. Bu nedenle Mezirow'un dönüşüm, Freire'in ise bilinçlenme olarak tanımladığı süreç Habermas'ın ortaya koyduğu özgürleştirici bilgi ve öğrenme ile mümkün olabilecek, siyasi bir boyutu olan bir süreçtir (Türkmen, 2011).

Mezirow (2000, 1991, 1997) için dönüşümsel öğrenme kuramının odağı insanların anlam üretme süreçleri üzerinedir. Buna göre dönüşümsel öğrenme bireylerin daha kapsayıcı, seçici, açık, duygusal açıdan duyarlı ve eylemlerini daha gerçek ve daha makul şekilde yönlendirebilecek inançlar ve fikirler oluşturabilmeleri için yansıtıcı olmalarını sağlayan bir süreçtir. Bir anlamda kuram, bireylerin sosyal açıdan sorumlu, açık görüşlü karar vericiler olarak yaşamları üzerinde daha fazla söz sahibi olabilmeleri için, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeksizin başkalarından edindikleri varsayımlardan ziyade kendi amaçları, değerleri, hisleri ve anlamlarını nasıl oluşturduğu ve onlarla nasıl hareket ettiği ile ilgilenmektedir (Mezirow, 2000). Aynı doğrultuda Cranton (2016), dönüşümsel öğrenmenin temellerine dair tanımlamasında Mezirow'un bu ilk tanımını esas aldığını belirtmektedir. Ona göre dönüşümsel öğrenme daha önce eleştirel olarak değerlendirilmemiş varsayımların,

inançların, değerlerin ve bakış açılarının sorgulandığı ve böylelikle söz konusu varsayımların, inançların, değerlerin ve bakış açılarının daha açık, geçirgen ve daha iyi gerekçelendirildiği bir süreçtir.

En yalın haliyle Mezirow (2003), dönüşümsel öğrenmeyi bireyin kendini anlama ve kendini tanıma yolu olarak nitelendirmektedir. Bu süreç bireyin kendisini, dünyayı ve kendi deneyimlerini görme biçimlerinde değişikliklere yol açmalı ve sonuçta genel bakış açısını farklılaştırmalıdır. Bu farklılaşmayı tetikleyecek süreçler ise sosyalizasyon süreçleri ile edinilen güçlü etkiler de dâhil olmak üzere, yaşam boyu üstü kapalı şekilde, perde arkasında, kullanılmaya devam edilen ve çocukluk çağında geliştirilen anlam oluşturma alışkanlıklarının ortaya çıkarılmasını ve değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Mezirow (1997, 2000) bireylerin dünyalarını tanımlayan ve çağrışımlardan, kavramlardan, değerlerden, duygulardan ve koşullandırılmış tepkilerden oluşan tutarlı deneyimler edinmiş olduklarını belirtmiştir. Referans çerçeveleri bu deneyimleri yorumladığımız varsayım yapılarıdır ve bireyin beklentilerini, algılarını, bilişlerini ve duygularını seçici şekilde biçimlendirmekte ve sınırlamakta ve bireye bir eylem çizgisi (line of action) belirlemektedirler. Bu eylem çizgisi doğrultusunda birey önyargılarına uymayan fikirleri reddetme, bu fikirleri dikkate almaya değer olmayan sapmalar, anlamsız, garip veya yanlış olarak etiketleme konusunda değiştirilmesi güç bir eğilim edinmektedir.

Mezirow (1997, 2000) bir referans çerçevesinin, bilişsel, kavramsal ve duygusal bileşenleri olduğunu ve zihin alışkanlıkları (habits of mind) ve bakış açısı (points of view) olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Zihin alışkanlıkları, bir dizi kodu oluşturan varsayımlardan etkilenen geniş, soyut, yönelimli, alışılmış düşünme, hissetme ve hareket biçimidir. Bu kodlar kültürel, sosyal, eğitimsel, ekonomik, siyasi veya psikolojik olabilmektedir. Zihin alışkanlıkları belirli bir yorumu biçimlendiren inanç, değer yargısı, tutum ve duygu kümelenmesinden oluşan bir bakış açısıyla ifade edilmektedir. Mezirow (1997) zihin alışkanlıklarına bir örnek olarak etnikmerkezcilik kavramını göstermiştir. Kendi grubunun dışındaki başkalarını daha aşağı olarak görme eğilimi olarak tanımladığı bu kavramı duygu, inanç, yargı ve tutum bileşenlerinden oluşan bir zihin alışkanlığı olarak nitelendirmiştir.

Referans çerçeveleri bireyin içine doğduğu kültür, farkına varmadan edindiği, kabullendiği ve daha sonraları üzerinden kendisini kimliklendirdiği derin kültüre ait unsurları içermektedir ve sosyalizasyon sürecinde edinilen belirli bilgiler, inançlar, değerler ve duygulardan oluşmaktadırlar. Mezirow (1997) bu yapıların kültürel asimilasyonun ve birincil bakımverenlerin etkisiyle oluştuğunu ifade etmiştir. Ona göre zihin alışkanlıkları bakış açılarından daha dirençlidir. Birey yaşam içinde karşılaştığı sorunlarını çözmeye çalıştığında veya beklediği şekilde sonuçlanmayan eylemlerinin neden o şekilde sonuçlandığını anlamaya çalıştığında varsayımlarını veya bakış açısını değiştirme ihtiyacı duyabilir. Böylesi bir durumda birey başka bir bireyin bakış açısını deneyebilir ve kendisine uygun hale getirebilir. Buna benzer bir değişiklik zihin alışkanlıkları için geçerli olmamaktadır. Bakış açıları onlarla ilgili farkındalık kazanılmasına ve/veya diğer bireylerden gelen geri bildirimler ile şekillendirilmeye daha açıktır.

Böylesi bir dönüşüm, bireyin edindiği deneyim neticesinde inançlarını, gerçekliğini sorgulamaya başladığı eleştirel bir diyalog ve yansıtma ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle söz konusu referans çerçevelerinin değişebilmesi için bireylerin deneyimlerine ilişkin eleştirel bir sorgulamaya başlaması gerekmektedir (Türkmen, 2011). Dönüşümsel öğrenme kuramına göre yetişkinlerin öğrenmesinde deneyimlerin merkezi bir rolü vardır. Birey deneyimler aracılığıyla edindiği yeni bilgiyi bilincin dikkatine getirdiğinde, bu yeni bilginin var olan inanç ve değer yapılarıyla nasıl bağdaştığına dair bir yansıtma sürecine girmektedir. Birey, yeni bilginin geçmiş inanç ve değer yapılarıyla uyumu halinde bu kalıplarda bir değişiklik olmaksızın yaşamına devam eder ve dönüştürücü değişiklikler yapmaz. Ancak deneyimle bireyin bilincine gelen bu yeni bilgi geçmişte edinilmiş kalıp ve şemalarla uyum göstermiyor ve bunlarla uyumuyorsa bu uyumsuz parçanın ne olduğuna dair inanç, değer ve varsayımlarını sorgulamayla birlikte, çatışma yaratan yeni bilgi ile mevcut inanç ve değerler arasında bir uyumlama ve dengeleme süreci başlar. Zaman zaman bu dengeleme sürecinde edinilen yeni bilgi galip gelir ve yeni bir bakış açısı bireyde kök salmaya başlar (King, 2009; Mezirow, 1997). Mezirow (1991) bu sürecin tüm döngüsünü bakış açısı dönüşümü şeklinde tanımlamaktadır. Bakış açısı dönüşümü bireylerin ömürleri boyunca edindikleri anlam yapılarının dönüşmesi olarak ele alınabilir (Mezirow, 1991, 1997, 2003).

Bireyin zihninde, perde arkasında çalışan bu alışkanlıkları görmek son derece zordur ve bu alışkanlıkların değiştirilmesi daha da zordur. Mezirow, eleştirel diyalogu ve eleştirel yansıtmayı insanların yeni bakış açılarını günlük rutinlerine ve ilişkilerine bütünleştirme çabası içinde söylem, yansıma ve yeni roller denemek arasında sürekli olarak hareket ettikleri dönüşümsel öğrenme kuramının dönüşüm evrelerinin eklenmesini, böylesi bir değişimi gerçekleştirmenin birincil araçları olarak savunmuştur (Hoggan, 2016; Mezirow, 2000). Birey farkında olmadığı bir varsayımın üzerine eleştirel olarak düşünemez, tanımlamadığı bir şey hakkında söylemde bulunamaz veya üzerine düşünmeden zihin alışkanlıkları değiştirilemez (Cranton, 2002).

Dönüşümsel öğrenme kuramına göre yetişkin öğrenmesi bireyin inançlarının, değerlerinin ve varsayımlarının niyetli olarak eğitim ortamlarında ve/veya informal olarak yaşam içindeki bir deneyimi neticesinde eleştirel yansıtma süreciyle yeni bir idrak haline ulaşmasıdır. Bu bağlamda Mezirow (1991, 2000) bakış açısı dönüşümünü öğrenme deneyiminin bir parçası olarak keşif, değerlendirme, kendi kendine inceleme ve planlama gibi bilişsel boyutları içeren on aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır (Senyshyn, 2018). En yalın haliyle bakış açısı dönüşümü bireyin kendini ve ilişkilerin algıladığı bakış açısını yapısal olarak dönüştürmesidir (Mezirow, 1978b). Mezirow'un bakış açısı dönüşümü daha önceki çalışmalarında, kafa karıştıran bir ikileme başlayıp yeniden kazanılmış bir denge haliyle son bulan bir dönüşüme yol açan adımlar veya aşamalar şeklinde tanımlanmıştır (Mezirow, 1991, 1994). Bununla birlikte Cranton (2002) daha sonra dönüşümsel öğrenme kuramı üzerine yapılan araştırmaların çoğunda, sürecin bu yönlerinin birçoğu bir şekilde kalmış olsa da artık kesin olarak izlenmesi gereken adımlar olarak görülmediklerini de ifade etmiştir. Zira bu basamakların gerekliliğini ve/veya sıralamasını deneysel araştırmalara konu eden ve tartışan ve eleştiriler getiren araştırmalar da bulunmaktadır (Arı, 2015). Cranton (2000), dönüşümsel öğrenmenin doğrusal bir süreç olmadığını bununla birlikte döngüsel bir yapı taşıyabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada bakış açısı dönüşümü Mezirow (1991, 2000) tarafından ortaya konulduğu şekliyle on dönüşüm aşamasından oluşan bir süreç olarak aşağıdaki gibi ele alınmaktadır:

1. İkileme düşme/Kafa karıştıran bir ikilem: Dönüşümü başlatacak olan yansıtmanın tetikleyicisi olarak bireyin deneyimi ile bilincin dikkatine gelen bir

uyaranın ortaya çıktığı aşamadır. Bireyin varsayımlarını sorgulamasına neden olacak bir deneyim neticesinde içsel karmaşa yaşaması söz konusudur. Buna neden olan deneyim kimi zaman sevilen birinin kaybı, yaşamı tehdit eden bir hastalığa yakalanmak, işini kaybetmek vb. gibi bireyin yaşamında çığır açabilecek nitelikte olan olayları içerebileceği gibi bir mesleki gelişim etkinliğine katılmak veya kariyerlerinde ilerlemek gibi değişimleri de içerebilmektedir. Böyle bir durumda yaşanan karmaşa daha ılımlı kabul edilmektedir (Mezirow 1991, 2000).

2. Öz inceleme/Suçluluk ve utanç duygusuyla öz inceleme: Birinci aşamada iç karmaşa yaşayan bireyin korku, utanç, suçluluk gibi duygular hissettiği aşamadır. Birey daha önce sahip olduğu inançlarını, düşüncelerini, varsayımlarını karşılaştığı deneyim nedeniyle incelemeye yönlenmiştir ve duyguları bireyin kendini güvende hissetmemesine neden olabilir. Bu aşamada bireyin içinde bulunduğu duygu durumunun ve eleştirel yansıtmaya başlamasının sebebi olarak bir önceki aşamada yaşadığı kafa karışıklığı gösterilmektedir (Mezirow 1991, 2000).

3. Eleştirel değerlendirme/Epistemik, sosyokültürel veya ruhsal varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesi: Önceki aşamalarda tetiklenen öz inceleme sürecinin bir sonucu olarak bu aşamada birey eleştirel yansıması aracılığıyla bir değerlendirme yapmaktadır. Bir anlamda birey öz incelemesi sonucu kendi düşünce, inanç ve varsayımlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeye almaktadır. Yaşadığı deneyim öncesinde sahip olduğu inanç, değer ve varsayımları nedeniyle aldığı kararları eleştirel ve yansıtıcı bir bakış açısıyla değerlendirmeye almaktadır (Mezirow 1991, 2000).

4. Farkına varma/Kendi hoşnutsuzluğunun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer bir değişimden geçtiğinin farkına varma: Bu aşama bundan önceki aşamalarda bireyin yaşadığı huzursuzluk hissini paylaşılır hale geldiği aşamadır. Birey deneyimini ve neticesinde yaşadığı duygu karmaşıklığını çevresiyle paylaşabilir ve benzerler durumların ve hislerin diğerleri tarafından da tecrübe edildiğinin farkına varabilmektedir (Mezirow 1991, 2000).

5. Keşfetme/Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin keşfedilmesi: Bireyin önceki aşamada yaptığı paylaşımlar sonucu, eski davranış şekillerine alternatif rolleri, ilişkileri ve eylemleri keşfettiği aşamadır (Mezirow 1991, 2000).

6. Bir eylem planı hazırlama: Bireyin çevresiyle yaptığı paylaşımlar sonucu keşfettiği ve belirlediği yeni rolleri, ilişkileri ve eylemleri uygulamaya koymaya

yönelik bir eylem planı hazırladığı aşamadır. Bu aşamada birey yeni dünya görüşüne uygun olarak, yeni bakış açısıyla uyumlu bir hareket geçme alanı yaratmaktadır (Mezirow 1991, 2000).

7. Bilgi ve beceri kazanımı/Kendi planlarını uygulamaya koymak için bilgi ve beceri kazanımı: Bu aşamada birey bir önceki aşamada hazırladığı eylem planı çerçevesinde, bu eylem planını uygulamaya koyabilmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmektedir (Mezirow 1991, 2000).

8. Yeni rollerin denenmesi/Yeni rollerin geçici olarak denenmesi: Bu aşamada birey hazırladığı eylem planı, edindiği bilgi beceriler doğrultusunda geçici olarak denemektedir. Bu aşamada yeni bakış açısıyla şekillenen yeni rollerin, 'ne değiştirecek' veya 'nasıl olacak' fikirleriyle geçici olarak denenmesi söz konusudur (Mezirow 1991, 2000).

9. Yeterlik ve öz güven oluşturma/Yeni roller ve ilişkilerde yeterlik ve öz güven oluşturma: Bu aşama, bireyin geçici olarak denediği rollerle ilgili olarak yeterliğini ve kendine güvenme duygusunu geliştirdiği aşamadır (Mezirow 1991, 2000).

10. Bütünleştirme/Kişinin yeni bakış açısıyla belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünleşmesi: Bu aşamada birey yeni bakış açısı doğrultusunda oluşturduğu, denediği ve yeterlik kazandığı rolünü yaşamına yeniden kazandırmakta ve bütünleşmektedir. Denenmiş olan roller artık benimsenerek yeni bir dünya görüşü haline gelmiştir (Mezirow 1991, 2000).

İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde çok-kültürlü eğitim ve dönüşümsel öğrenme kuramı üzerine birçok farklı araştırma problemi üzerine yapılandırılmış çalışma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya yön veren araştırma soruları doğrultusunda çok-kültürlü eğitim bağlamında hizmet öncesi öğretmenler dâhil olmak üzere farklı eğitim paydaşlarının kültürlerarası yeterliklerini araştırmaya yönelik ve çeşitli çalışma grupları ile dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında bakış açısı dönüşümü deneyimleri ile ilgili alanyazın incelenmiş ve son on yıl içinde yürütülmüş ilgili başlıca araştırmalar kronolojik şekilde özetlenmiştir.

Çok-Kültürlü Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Başbay ve Kağnıcı'nın 2011 yılında gerçekleştirdikleri çalışmaları çok-kültürlü yeterlik algısına yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Başbay ve Kağnıcı (2011), çok-kültürlü eğitim üzerine öğretmen yeterliklerinin önemine ve bu konuda alanyazında bulunan boşluğa dikkat çekerek öğretmenlerin çok-kültürlü yeterlik algılarına yönelik bir ölçek geliştirilmesinin önemini ifade etmişlerdir. Geliştirilen 47 maddelik deneme formunun analizi için örneklem grubunu 33 farklı üniversitede görev yapmakta olan 131'i kadın, 178'i erkek toplam 309 öğretim elemanı oluşturmuştur. Başbay ve Kağnıcı (2011), Açıklayıcı Faktör Analizleri, gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde “Farkındalık”, “Bilgi” ve “Beceri” olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddelik yeterli psikometri özelliklere sahip bir ölçek geliştirmişlerdir. Başbay ve Kağnıcı (2011) ölçeğin geliştirilmesinde çalışma grubu olarak araştırmada yer alan öğretim elemanlarının ötesinde, alanda çalışan öğretmenler ile yapılacak araştırmalarda da kullanılması önerisinde bulunmaktadırlar.

Üstün, 2011 yılında yüksek lisans tezi kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma hizmet öncesi öğretmenlerin mesleklerine başladıklarında öğrencilerine kazandırmaları beklenen bir beceri olarak kültürlerarası duyarlılığa ne düzeyde sahip oldukları ve kültürlerarası iletişimi engelleyen unsurlardan biri olarak ele alınan etnikmerkezcilik düzeylerinin ne olduğu soruları üzerine temellendirilmiştir. Çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık ve Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeklerinin Türkçeye uyarlamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 414 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve öğrenim gördükleri bölümleri, yetişme ortamları, mezun oldukları lise türleri, yurtdışı deneyim durumları ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeyleri arasında ise hizmet öncesi öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölümlerine, cinsiyetlerine, yetişme ortamlarına ve yurtdışı deneyim

durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmacı hizmet öncesi öğretmenler ile farklı ülkelerde bulunan öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması amacıyla projelerin geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarına kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik ders içeriklerinin dâhil edilmesi önerisinde bulunmuştur.

Seeberg ve Minick ise 2012 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında çok-kültürlü öğretmen eğitiminde kültürlerarası yeterliği çok-kültürlü ve küresel eğitim bağlamında kavramasallaştırarak kültürlerarası yeterlik yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel kültürlerarası yeterliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç ayrı deneysel proje kapsamında sosyal temeller eğitimi almakta olan 75 hizmet öncesi öğretmen oluşturmuştur. Karma yöntem ile yürütülen çalışmada araştırmacılar veri toplama aracı olarak Kültürlerarası Yeterlik standartlarına yönelik psikolojik temelleri oluşturmak üzere hazırlanmış bir veri toplama aracı olan Kültürlerarası Yeterlik Yaklaşımı Ölçeğini, saha notlarını, gözlem ve görüşme raporlarını kullanmışlardır. Araştırma neticesinde öğrencilerin Kültürlerarası Yeterlik Yaklaşımının öğrencilerin duyuşsal olduğu kadar bilişsel kültürlerarası yeterliklerine etkisinin bulunduğunu saptamışlardır. Seeberg ve Minick benzer yaklaşımların diğer öğretmen yetiştirme programlarında kullanılması önerisinde bulunmuşlardır.

Prell, 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime dair anlayışları etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çok-kültürlü eğitimi nasıl algıladıklarını, sınıflarında ne şekillerde uygulamaya koyduklarını, çok-kültürlü eğitimi uygulamak için hangi yaşam ve eğitim tecrübelerine sahip olduklarını ve hangi kurumsal etkenlerin çok-kültürlü eğitim uygulamalarına etki ettiğini araştırmıştır. Nitel yaklaşımla durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın çalışma grubunu üç öğretmen oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime dair farklı pedagojik anlayışları ve öğrenci katılımı, kapsayıcı eğitim ve ek içerik ihtiyacı hakkında oldukça çeşitli fikirlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çok-kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarının saptanması öğretmenlerin çok-kültürlü eğitimi nasıl kavramsallaştırdıklarının ve kullandıklarının saptanması açısından, çok-kültürlü eğitimin kullanılmasının önündeki engellerin kaldırılması

açısında ve çok-kültürlü eğitimin nasıl kavramsallaştırıldığının öğrenciler üzerindeki etkilerin anlaşılması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Polat ve Kılıç'ın 2013 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ilgili alanyazın taraması ile çok-kültürlülük kavramını, çok-kültürlülüğe getirilen farklı tanımları ve yaklaşımları incelemişlerdir. Derleme yöntemi ile yürütülen çalışmada çok-kültürlü eğitim ve çok-kültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri de tanımlanmıştır.

Araştırmacılar çok-kültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların giderek artmasına rağmen yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre yürütülmüş olan çalışmalar daha çok ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme, durum tespiti ve farklı eğitim paydaşlarının çok-kültürlü yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Polat ve Kılıç (2013), özellikle öğretmenlerin çok-kültürlük bağlamında yeterliklerine etkide bulunan unsurların araştırılmasının ve elde edilen verilerin öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi için kaynak olarak kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik ders ve model geliştirme konusundaki çabalar öğretmen eğitiminin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Kaya Korkmaz, 2014 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımının öğrencilerin etnikmerkezciliklerine ve kültürlerarası duyarlılıklarına etkisini incelemiştir. Bu amaçla Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımı ile hazırlanmış yabancı dil derslerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik puanlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık ve Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçekleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Toplam 79 öğrencinin katıldığı çalışmada deney grubu 39 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel deneysel desenle yürütülen çalışmadan elde edilen bulgulara göre; ön test puanları kontrol altına alındığında deneysel işlemin uygulandığı deney grubunun kültürlerarası ve etnikmerkezcilik son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte son testin uygulanmasında dört hafta sonra gerçekleştirilen tekrar testleri sonuçları bağlamında, son test puanları kontrol altına alındığında kültürlerarası ve etnikmerkezcilik puanları yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı tasarımı ile hazırlanmış

içeriklerin okullarda kültürlerarası eğitimin değerler eğitiminin bir parçası haline getirilebileceği ve kültürlerarasılığın farklı derslerde adım adım mevcut programa adapte edilebileceği önerilerinde bulunmuştur.

Acar Çiftçi, 2015 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında çok-kültürlü eğitim bağlamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve eleştirel çok-kültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel ırk kuramı temel alınarak, her biri dört alt boyuttan oluşan üç boyutlu bir model doğrultusunda Çok-kültürlü Eğitim ve Kültürel Yeterlik Ölçeği geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel desenle yürütülen çalışmanın örneklemini 736 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi, beceri ve kültürel saygı alt boyutları bakımından kendilerini yeterli algılamakta, tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında kısmen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının görev yaptıkları eğitim kademesi, okul türü, branşları, mezun oldukları okul türleri, cinsiyetleri, yaş grupları, kendilerini tanımladıkları etnik kökenleri ve anadil değişkenleri açılarından anlamlı şekilde farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır.

Byker ve Marquardt, 2016 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında çok-kültürlülük ve küresel eğitimi bütünleştirerek Eleştirel Kozmopolitan Kuramın doğrultusunda hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki küresel yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 51 hizmet öncesi öğretmenin seçtikleri çok-kültürlü unsurlar barındıran eserler üzerine yazdıkları notlar oluşturmaktadır. Araştırmacılar notların çözümlemeleri neticesinde hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlülüğe ilişkin tanımlamalarının çok-kültürlülüğün daha derin boyutları olan güç ve ayrıcalık ile ilgili konulardan ziyade daha yüzeysel olarak kültürler, çeşitlilik ve kimlik boyutunda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmenlerin seçtikleri eserlerin içeriğindeki taraflılık, yanlış kanılar ve kalıp yargılara ilişkin eleştirel bakış açılarının da oldukça kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Erbaş tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin ve hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime dair algıları incelenmiştir. Nitel

yaklaşım ve durum çalışması olarak desenlenen araştırmada çok-kültürlü eğitim üzerine yapılandırılmış bir dersi alan hizmet öncesi öğretmenlerin derse ilişkin düşünceleri, inançları, anlayışları ve algıları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazılı belgeler, odak grup görüşmeleri, sınıf gözlemleri ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çok-kültürlü eğitim dersini alan dokuz öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler hizmet öncesi öğretmenlerin dersi almadan önce de çok-kültürlü eğitime dair fikirlerinin olduğunu ancak dersi aldıktan sonra da yeterli düzeyde ve derinlikte olmadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırmacı hizmet öncesi öğretmenlerin bu gibi çok-kültürlülük veya çok-kültürlü eğitim gibi konular üzerine alınan dersler eşliğinde uygulamaya yönelik saha deneyimleri edinmesinin fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Karakaş ve Erbaş, öğretmen adaylarının sınıf içi kültürel çeşitliliğe bakış açılarını, farklılıklar için düşüncelerini ve bunların öğretmen yetiştirme programları için önemini değerlendirmek için 2018 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının Türkiye’de bulunan kültürel ve sosyal gruplara dair düşüncelerini coğrafi bölge ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemişlerdir. Toplam 189 hizmet öncesi öğretmenin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Narvaez ve diğ. (2010) tarafından geliştirilen Çok-kültürlü Deneyimler Anketi kullanılmıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının çok-kültürlü deneyimlerinin yetersiz olduğu, hizmet öncesi öğretmenlerin sosyal ve kültürel farklılıkları bulunan gruplara bakış açılarının nötr seviyede olduğu ve cinsel yönelimi farklı bireylere karşı çoğunlukla olumsuz düşünceler taşıdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının farklı kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünce ortalama puanlarında cinsiyet ve coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adayları farklı etnik gruplara genellikle negatif ve nadiren pozitif ayrımcılık yaptığını ve cinsel yönelimi farklı olan bireylere ise her zaman negatif ayrımcılık yaptığını şeklinde görüş bildirmişlerdir. Karakaş ve Erbaş öğretmen adaylarının çok-kültürlü deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlaması amacıyla kültürlerarası iletişim dersleri, kültür ve insan çeşitliliği konularına yer veren derslerin öğretmen yetiştirme lisans programlarına seçmeli ders olarak eklenmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ile İlgili Araştırmalar

Caruana ve diğ. 2015 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında hizmet öncesi öğretmenlerin aldıkları Yansıtıcı Öğretme üzerine seminer ve Evrensel Öğrenme Tasarımı dersi öğrenme materyalleri ve derste yaşadıkları öğrenme deneyimleri üzerine eleştirel yansıtma süreçlerini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketinin bir uyarlamasının kullanıldığı çalışmada 49 hizmet öncesi öğretmen yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar derslere katılan 49 öğretmenden %71'nin dönüşümsel öğrenme deneyimi yaşadığını göstermiştir. İkincil olarak gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde de tüm katılımcıların bakış açısı dönüşümü yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi öğretmenler bakış açısı dönüşümlerinde etkisi olan etkinlikleri okumalar (%80), tartışma soruları (%80), hizmet öğrenme deneyimleri (%80), okul saha deneyimi (%80) ve kişisel yansıtma (%80) şeklinde ifade etmişlerdir.

Brock 2010 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında Mezirow'un on yordayıcı dönüşüm aşaması ile 256 işletme öğrencisinin bakış açısı dönüşüm durumlarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %48,8'inin dönüşüm yaşadığı bildirilmiştir. Brock katılımcıların bakış açısı dönüşümü yaşama aşamaları arasında en yaygın olanın birinci aşama olan ikileme düşme aşaması olduğunu ve katılımcıların sosyal rollere kıyasla (%43,8) daha çok davranış şekilleri (%56,3) ile ilgili kafa karışıklığı yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır. Brock ikinci olarak katılımcıların en yoğun şekilde bireyin hoşnutsuzluğunun diğerleri tarafından da paylaşıldığını hissettiği aşama olan dördüncü aşamada dönüşüm yaşadıkları (%54,3), daha sonra yeni rollerin denenmesi aşamasında dönüşüm yaşadıkları (%44,1) bulgularına ulaşmıştır. Bununla birlikte Brock, öğrencilerin okulda geçirdikleri yıl sayısı arttıkça daha sıklıkla bakış açısı dönüşümü bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Feriver Gezer 2010 yılında gerçekleştirildiği çalışmasında sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedeflerine yönelik dönüşümsel öğrenme kuramı doğrultusunda oluşturulmuş bir hizmet içi eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 24 okul öncesi öğretmen bulunmaktadır ve araştırmada veri toplama aracı olarak King (1997)

tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların tümünün (%100) uygulanan hizmet içi eğitim dolayısıyla farklı seviyelerde bakış açısı dönüşümü yaşadığı ortaya konmuştur. Kişiler tarafından sağlanan destek ve hizmet içi eğitimde uygulanan sınıf içi etkinliklerin bakış açısı dönüşümüne katkıda bulunan unsurlar olduğu saptanmıştır. Söz konusu unsurlar tartışmalar, grup projeleri, eleştirel düşünme etkinlikleri, katılımcıların öz değerlendirmeleri, programın geleneksel olmayan yapısı, eğitmenin desteği, diğer katılımcıların desteği ve eğitmenin katılımcıyı başa çıkmasını gerektirecek durumlarla karşı karşıya bırakmış olması olarak ifade edilmiştir.

Şahin İzmirli ise 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı olarak mikro düzeyde bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu gerçekleştirme dönüşümlerini incelemiştir. Çalışma grubunda 54 hizmet öncesi öğretmen, altı uygulama öğretmeni ve iki uygulama öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi, görüşme formları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hizmet öncesi öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin öğretmenlik uygulaması dersinden dolayı mikro düzeyde bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu dönüşümü yaşadığı görülürken çoğunun ise mikro düzeyde bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu dönüşümü yaşamadığı görülmüştür. Hizmet öncesi öğretmenlerin öğretmenlik bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu dönüşümüne etki eden unsurlar arasında uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, öğretmenlik uygulaması dersi arkadaşı ve diğer branş öğretmenleri gibi kişilerin katkı sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmenlerin konu anlatımı, uygulama öğretmenin ders anlatımını gözlemlemesi, ders gözlem raporu yazması, kendi kendilerini sorgulaması ve bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanması gibi sınıf etkinliklerinin dönüşümü kolaylaştırdığı bulunmuştur.

Çimen, 2013 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında dönüşümsel öğrenme modeline dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunları bilgisi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranışlarına etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırma deseni kullanılan çalışmada araştırmada kontrol gruplu deneysel desen ile durum çalışması birlikte kullanılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntem, deney grubuna ise dönüşümsel

öğrenme modeline dayalı çevre eğitimi uygulanmıştır. Çalışma grubunu 28 biyoloji hizmet öncesi öğretmeninin oluşturduğu çalışmada nicel verilerin toplanmasında Çevre Sorunları Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik İnanç Ölçeği; nitel verilerin toplanmasında etkinlik değerlendirme formları, öğrenci günlükleri, çevre biyografileri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda dönüşümsel öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun çevre sorunları bilgisi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranış düzeylerinin, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda yapılan görüşmeler deney grubunun çevre sorunlarına yönelik bilgi, tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranışlarında olumlu değişiklikler meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Tosun ve Bahar, 2016 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında yetişkin eğitimcilerin öğrenme etkinliklerine katılan yetişkin öğrencilerde bakış açısı dönüşümünü gerçekleştirme durumlarını incelemiştir. Eğitimlere katılan yetişkinlerin eğitimcilere yönelik algıları üzerine gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 217 yetişkin oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Anketin analizinde elde edilen bulgular eğitimlere katılan yetişkinlerin %25,3'ünün katıldıkları eğitim sebebiyle dönüşüm yaşadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmaya katılan kişilerin %40,3'ünün eğitim sonrasında hiçbir dönüşüm yaşamadığı ve %16,7'sinin onuncu aşama olan bütünleştirme aşamasında ve %13,4'ünün ise birinci aşama olan ikileme düşme aşamasında olduğu saptanmıştır. Tosun ve Bahar farklı dönüşüm aşamalarında bulunan katılımcıların oranının düşük olmasını ve katılımcıların %40,3'ünün hiçbir dönüşüm yaşamamasının sebebini ise program içeriklerinin yetersizliğine veya öğretmenlerin dönüşüm sağlamakta yetersiz kalmasına bağlı olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar dönüşümlerine etkide bulunan faktörleri sınıfta verilen görevler (%86,2), kişiler (%76,7) ve yaşamlarında meydana gelen önemli değişiklikler (%37,1) olarak ifade etmişlerdir.

Akdağ Kurnaz tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen çalışmada dönüşümsel öğrenme kuramı temelli İngilizce dersi etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel

desenin kullanıldığı çalışmada King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri nicel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise takip görüşme formları ve yansıtıcı günlük formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 72 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel işlemi sonucunda yapılan karşılaştırmalara göre; deney grubunu oluşturan öğrencilerin neredeyse tamamının bakış açısı dönüşümü yaşadığını ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencilerinin büyük bir bölümü dönüşümsel öğrenme kuramı doğrultusunda hazırlanmış İngilizce programının uygulanması sürecinde Mezirow tarafından ortaya konan dönüşüm aşamalarından ikileme düşme, öz inceleme yapma, eleştirel değerlendirme yapma ve farkına varma aşamalarında bakış açısı dönüşümü yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin bakış açısı dönüşümlerinin önemli bir bölümü uygulanan öğrenme etkinlikleri ile ilişkilendirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin bakış açısı dönüşümünde en çok etkisi olan etkinliğin iş birliği gerektiren etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilerek hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümüne etkisinin incelendiği bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Karma araştırma yaklaşımı; nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılması (Tashakkori & Teddlie, 1998), araştırma problemlerinin araştırılmasında derinliğin ve doğrulamanın genişliğinin sağlanması amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin pragmatist felsefeye dayanarak birleştirilmesi (Johnson ve diğ., 2007), veri toplanması, veri analizi ve bulguların yorumlanması ve yordanması sürecinde nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılması (Tashakkori & Creswell, 2007) olarak tanımlanmıştır. Bir yöntem yaklaşımı olarak karma araştırma yöntemi, araştırma sürecinin farklı safhalarında nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılarak verinin toplanması ve analiz edilmesinde yol gösterici felsefi varsayımları içermektedir (Creswell & Clark, 2007). Buna göre, karma yöntem kullanılmasının temel amacı tek başına nicel ve/veya nitel yöntemlerin araştırma probleminin açıklanması için yeterli olamayacağı durumlarda daha kapsamlı bir çerçeve sunmaktır (Creswell & Clark, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2016), karma yöntem araştırmalarını araştırma problemini farklı boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde ele almak için, pragmatist felsefe doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılarak yürütüldüğü çalışmalar şeklinde tanımlamaktadırlar (s. 322). Bu araştırmalar nicel ve nitel yöntemlere alternatif üçüncü bir yaklaşımdan ziyade, her iki yöntemin bütünleştiği bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

Araştırmada karma yöntem araştırma problemini çok boyutlu bir şekilde açıklayabilmek amacıyla tercih edilmiştir. Araştırma problemlerinin anlaşılması sürecinde nicel ve nitel veri kaynakları farklı bakış açıları ortaya koymaktadır; nicel veriler genel bir çerçeve sağlarken, nitel veriler daha ayrıntılı bir anlayış sunmaktadır

(Creswell & Clark, 2011). Karma araştırmalarda nicel ve nitel yaklaşımların tek başına kullanıldığında elde edilenden daha kapsamlı deliller ortaya konulmakta ve tek bir yaklaşımın kullanıldığı durumlarda cevaplanamayacak soruların cevaplanmasına olanak sağlanmaktadır (Creswell & Clark, 2011) çünkü "olaylar ve olgular tek boyutlu değildir ve onları algılamak için çoklu yöntemler kullanılmalıdır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 323). Bu varsayım, nitel araştırmaların da temelini oluşturan yorumlamacı paradigmaya ait bir bakış açısidir. Nicel araştırmaların dayandığı pozitivist paradigmalardan aksine yorumlamacı paradigma olgu ve olayların "karmaşık, heterarşık ve çok boyutlu olduğu ilkesine dayanmaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 325). Karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmış araştırmalar bir hipotezi doğrulama ya da desteklemekten ziyade okuyucunun problem durumunun açıklanmasıyla ilgili anlayışını genişletmek amacını taşımaktadırlar (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Araştırmanın kaynaklık edeceği daha geniş bağlam göz önünde bulundurulduğunda, Davies (2000), karma yaklaşımla yapılandırılmış araştırmaların araştırılan problem durumuyla ilgili farklı yönleri açıklamaya yardımcı olduğunu ve daha bütüncül bir anlayış sağlayarak daha iyi bilgiye dayalı eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağladığını belirtmektedir (akt. Baki & Gökçek, 2012).

Karma araştırma yöntemini benimseyerek tasarlanmış bu araştırmada hangi karma yöntem deseninin tercih edileceği araştırmanın problem durumuna göre belirlenmiştir. Bu araştırmanın problem durumunu oluşturan şartlar hem nicel hem nitel veri kaynaklarının sağlayacağı daha kapsamlı bir bakış açısını gerekli kıldığından karma yöntem deseninin belirlenmesi konusunda ve nitel aşamalar arasındaki örüntülere göre karar verilmiştir. Karma yöntemlerin kullanılması konusunda pek çok yaklaşım bulunmaktadır; nicel ve nitel yöntemler farklı önceliklerle bir araya getirilebilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 325). Creswell ve Clark (2011) karma yöntem çalışmalarında en uygun karma yöntem desenini belirlemek için nicel soruların ortaya konulup, nicel verinin toplanması, çözümlenmesi ve nitel sonuçların yorumlanması ve nitel soruların ifade edilip, nitel verinin toplanması, çözümlenmesi ve nitel sonuçlarının yorumlanması aşamaları arasında etkileşim seviyeleri, ilişkisel öncelik durumları, zamanlama ve aşamaların nasıl birleştirileceğine göre karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (s. 72). Buna göre aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi nicel ve nitel aşamaların bağımsız olup olmama durumudur. Aşamaların önceliği ise araştırma sorularının cevaplanmasında

nicel veya nitel yöntemlerin ağırlık durumunu ifade etmektedir. Zamanlama ise nicel ve nitel aşamaların eş zamanlı ya da sıralı şekilde uygulanması durumudur.

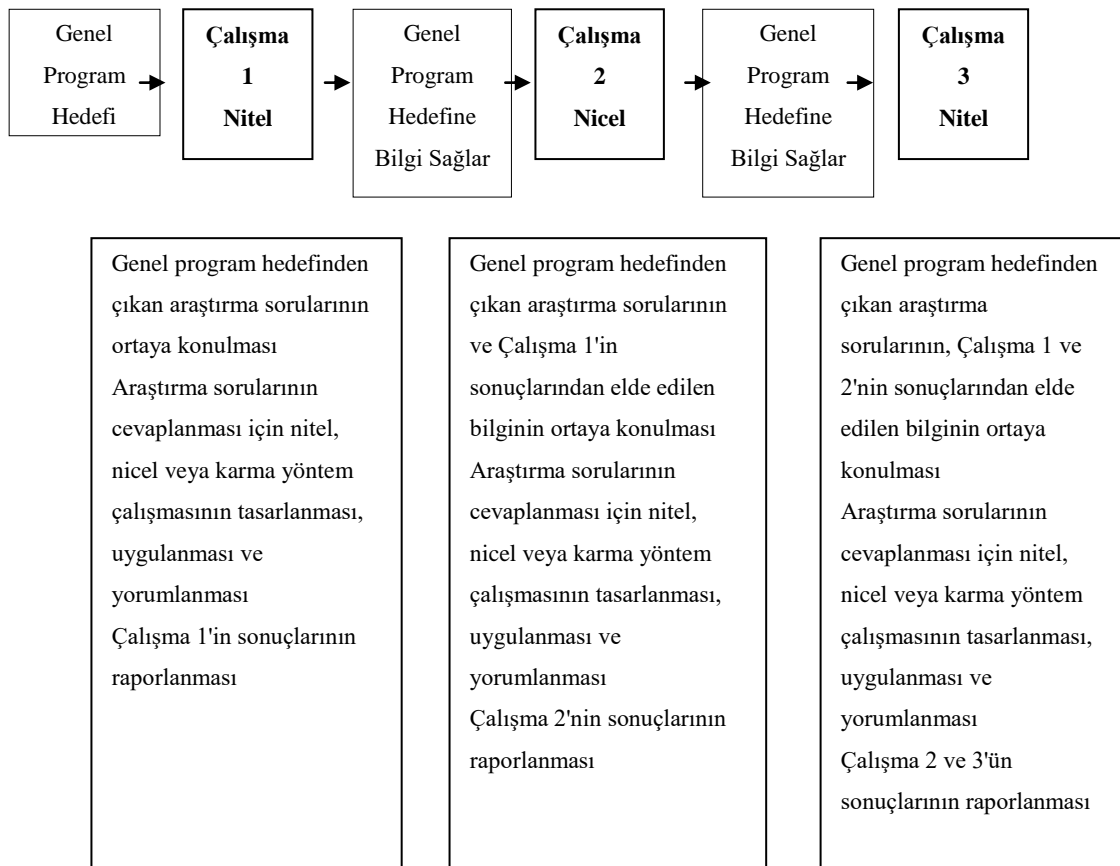
Birleştirme ise nicel ve nitel aşamaların ne şekilde ilişkilendirileceği sorusuyla ilgilidir. Bu ilişkisellik bağlamında Creswell & Plano Clark (2011) altı temel karma araştırma deseni prototipini birleşik desen, açıklayıcı desen, açımlyıcı desen, gömülü desen, dönüşümsel desen ve çok aşamalı desen şeklinde ifade etmişlerdir (s. 82-83). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilerek hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümüne etkisinin incelenmesinde nicel ve nitel aşamaların ilişkisel örüntüleri; özellikle de nicel ve nitel verilerin toplanma, analiz ve yorumlama zamanları dikkate alınarak ifade edilen araştırma problemlerinin açıklanmasına en uygun desenin çok aşamalı karma araştırma deseni olduğuna karar verilmiştir.

Creswell ve Plano Clark'ın dört temel araştırma deseni tipolojisine ek olarak 2011'de önerdikleri çok aşamalı desen, araştırmacının genel bir program hedefi doğrultusunda bir çalışma programı içinde uyguladığı hem sıralı hem de eşzamanlı aşamaları birleştirmektedir. Bu yaklaşım genellikle programların geliştirilmesini, uyarlanmasını ve değerlendirilmesini desteklemek için nicel ve nitel yaklaşımların belirli bir zaman içinde bir arada kullanıldığı program değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımla yürütülecek bir araştırmaya örnek olarak nitel bir ihtiyaç analizi çalışması yapılarak bu nitel değerlendirme doğrultusunda bir müdahale aygıtı olarak belirli bir programının geliştirilmesi ve ardından da müdahale programının sürecinin ve sonuçlarının inceleneceği bir araştırma verilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 72). Creswell ve Plano Clark (2011), çok aşamalı desenin, temel desenlerin (birleşik, açıklayıcı, açımlyıcı ve gömülü) ötesine geçen karma yöntem desenine bir örnek olduğu belirtmektedirler. Çok aşamalı desenler, ana program hedefini irdelemek üzere her yeni yaklaşımın daha önce öğrenilenler üzerine inşa edildiği, bir sorun veya konunun, sıralı ve bağlantılı nicel ve nitel çalışmaların tekrarıyla incelendiği çalışmalardır (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 100). Bu desenin amacı, hepsi tek bir programa ait araştırma hedefini geliştirmek için tekrarlanan araştırma sorularını irdelemektir. Örneğin, bir program geliştirilmesi ve programın değerlendirmesi bağlamında, bu çoklu aşamaların ihtiyaç analizi, program geliştirme ve program değerlendirme testi aşamaları olduğu ifade edilebilir (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 100). Çok aşamalı desen, her bir çalışmanın daha büyük bir

program hedefine ulaşmak için geliştirilen belli bir dizi araştırma sorusunun ele alınmasına imkân tanımaktadır. Bu desenin belirli bir çalışma aşamasındaki prosedürler bir veya daha fazla temel karma yöntem tasarımının uygulanmasına yönelik işlem dizilerini içerebilirler (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 101). Bu araştırmada kullanılan çok aşamalı araştırma deseni prosedürleriyle ilgili şema Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Çok Aşamalı Karma Araştırma Deseni Temel Prosedürleri



Creswell ve Plano Clark, 2007, 2011; Morse ve Niehaus 2009'dan uyarlanmıştır

Şekil 1'de görüldüğü üzere, çok aşamalı karma araştırma deseni sıralı üç aşamadan oluşmaktadır: nitel, ardından nicel ve ardından tekrar nitel (Creswell ve diğ., 2003). Bu tasarıma uygun olarak, bu araştırmada araştırmacı tarafından önce nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel veriler ikinci aşamada toplanmış ve analiz edilmiştir ve ilk aşamada elde edilen nitel sonuçları desteklemeye katkıda bulunmaktadır. İkinci nicel aşama birinci nitel aşama üzerine yapılandırılmıştır.

Üçüncü ve son aşamada ise elde edilen nicel verilerin açıklanmasına ve detaylandırılmasına katkıda bulunmak için nitel veriler toplanmış ve çözümlenmiştir. Üç aşama çalışmadaki son aşama tamamlandıktan sonra birleştirilmiştir. Bu yaklaşımın gerekçesi nitel verilerin ve sonraki analizlerinin araştırma problemine dair genel bir anlayış sağlamasıdır. Son aşamadaki nitel veriler ve analizleri, katılımcıların görüşlerinin daha derinlemesine incelenerek bu istatistiksel sonuçları detaylandırmaya ve açıklamaya (Creswell, 2003; Rossman & Wilson, 1985; Tashakkori & Teddlie, 1998) katkıda bulunmuştur.

Araştırmanın birinci aşamasında, geliştirilmesi planlanan eğitim programının hedeflerini belirleyebilmek amacıyla bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen ihtiyaç analizi nitel yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Birinci aşamada eğitimsel ihtiyaçların farklı eğitim paydaşlarından ve kaynaklardan elde edilen bilgi doğrultusunda çok boyutlu ve detaylı şekilde incelenebilmesi için ihtiyaç analizi bu yaklaşımla yapılandırılmıştır. Sıralı olarak araştırma soruları doğrultusunda nitel veri toplanmış, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ile çözümlenmiş ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde toplanan verilerden yola çıkarak daha önce bilinmeyen sonuçları birbiriyle ilişkilendirerek açıklamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kapsamında betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir (Ali Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analiz ile çözümlenen nitel verinin yorumlanması doğrultusunda program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşaması nicel yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu aşamada geliştirilen programın etkililiğinin incelenmesi amacıyla üç ayrı veri toplama aracı farklı safhalarda kullanılarak nicel analizleri gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan iki ölçek (Etnikmerkezcilik Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği) ve bir anket (Öğrenme Etkinlikleri Anketi) kullanılmıştır. Bu aşamada nicel araştırma yaklaşımı kapsamında öntest-sontest kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılmış ve Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) program uygulama öncesinde öntest olarak ve uygulama sonrasında programın etkisinin belirlenmesi amacıyla sontest olarak uygulanmıştır. Programın uygulanmasının ardından iki ölçeğe ek olarak programa katılan hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşüm durumlarını tespit etmek amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketi

(King, 1997) uygulanmıştır. İki ölçekten elde edilen verilerin analizi istatistiksel olarak analiz edilerek veriler yorumlanmıştır. Öğrenme Etkinlikleri Anketi'nden elde edilen veriler ise anketi geliştiren King (2009) tarafından ortaya konulan yönergeler doğrultusunda sayısallaştırılmıştır King (2009). Çalışmanın ikinci aşamasında sıralı olarak araştırma soruları doğrultusunda nicel veri toplanmış, nicel veri analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın son aşaması ise nitel yaklaşım ile yapılandırılmış ve yine veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Üçüncü aşamanın veri kaynaklarını King (2009) tarafından Öğrenme Etkinlikleri Anketinin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanan Görüşme Formu ve Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Değerlendirme Görüşme Formu ile gerçekleştirilen görüşmeler oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak" amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Çalışmanın üçüncü ve son aşamasında sıralı olarak araştırma soruları doğrultusunda nitel veri toplanmış, nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuncu aşamasında elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi tamamlandıktan sonra üç aşama birleştirilmiştir. Böylelikle araştırma soruları doğrultusunda sıralı olarak toplanan nicel ve nitel veriler araştırma problemine ilişkin genel bir çerçeve sağlamıştır. Son aşamadaki görüşmelerin analizi, katılımcıların görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamış ve istatistiksel ve sayısal sonuçların açıklanmasını ve yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında ihtiyaç analizi ve geliştirilen program tasarımının uygulanması için faaliyetler farklı çalışma grupları ile yürütülmüştür. İhtiyaç analizi verilerinin toplanması amacıyla doküman incelemesi gerçekleştirilmiş ve hizmet öncesi öğretmenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen prrogram tasarımının uygulanması için ise hizmet öncesi öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Tüm çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıdaki ilgili bölümlerde sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi için Çalışma Grupları

İhtiyaç Analizi Kapsamında Gerçekleştirilen Doküman Analizi İçin

Evren ve Örneklem. Araştırmada eğitim programı geliştirme süreci ihtiyaç analizi ile başlamıştır. Küçüktepe (2012), ihtiyaç analizinin farklı yöntemlerle yapılabileceğini belirtmiştir; program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi gözlem, grup toplantıları, görüşmeler, test ve anketler, Delphi ve Progel (Dacum), iş/meslek analizi, doküman incelemesi gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada tercih edilen ihtiyaç analizi yöntemleri doküman incelemesi ve görüşmelerdir. Diğer ihtiyaç analizi yöntemlerinin varlığında doküman incelemesi ve görüşmelerin öncelikli olarak tercih edilmesinin belirli nedenleri bulunmaktadır.

Demirel (2002) ihtiyaç analizi yöntemlerinden doküman incelemesi çalışmalarını üç farklı aşamada ele almaktadır (s. 101). Buna göre ihtiyaçların saptanması amacıyla alanyazın incelemesi, rapor değerlendirmesi ve mevcut programların incelenmesi gerçekleştirilebilir. Bu araştırma kapsamında ihtiyaç analizinin doküman incelemesi kısmında alanyazın taraması ve mevcut programların incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Variş (1978), program geliştirmenin bir araştırma süreci olduğunu ifade etmektedir. Bunula birlikte Variş (1978) program geliştirme araştırmaları kapsamında mevcut programların incelenmesini hedeflenen davranışların oluşturulması için sağlanması gereken koşullar arasında belirtmiştir (s. 235). Aynı doğrultuda Demirel (2002), program geliştirme çalışmalarının temelini var olan programların incelenip değerlendirildikten sonra yapılan iyileştirme çalışmaları olduğunu ifade etmektedir. Şayet mevcut program iyi sonuçlar veriyor ise programda değişiklik yapılmasına veya geliştirilmesine ihtiyaç olmayacaktır. Ancak program uygulamalarında aksamalar veya eksiklikler tespit edildiyse bu programın geliştirilmesi ihtiyaç olarak ifade edilebilmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının temelinde mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi görüşü yer almaktadır (Demirel, 2002; Variş, 1978). Bu araştırma kapsamında mevcut öğretmen yetiştirme lisans programları ihtiyaçların belirlenmesi için birincil kaynak olarak ele alınmış ve doküman incelemesine dâhil edilmiştir.

Demirel (2002) eğitim üzerine çalışmalar yürüten kuruluşların çalışmalarının da program geliştirme çalışmalarına yönelik olarak detaylı şekilde incelenmesi

gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim üzerine çalışmalar yürüten uluslararası kurumlar tarafından yayınlanmış olan resmi, kurumsal ve tarafsız başvuru metinlerinin de ikincil kaynaklar olarak doküman incelemesine dâhil edilmesine karar verilmiştir. Aşağıda bahsi geçen uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan belgelerin incelemeye dâhil edilmesinin nedeni bu örgütlerin dünyada kültürel çoğulculuğun en güçlü aktörlerinden olmalarıdır (Doytcheva, 2016). Bu bağlamda gerçekleştirilen doküman incelemesinin evrenini Aşağıda sıralanan kurumlar tarafından İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmış çeşitli belgeler oluşturmaktadır:

1. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı,
2. Avrupa Komisyonu,
3. Avrupa Konseyi,
4. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve
5. Birleşmiş Milletler,
6. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü,
7. KKTC Cumhuriyet Meclisi,
8. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı,
9. TC Milli Eğitim Bakanlığı,
10. Yükseköğretim Kurulu

İhtiyaç analizi örneklemini oluşturan bu belgeler yasal metinler, resmi raporlar, resmi eğitim ve öğretim programları, resmi araştırma ve gözlem raporları, uluslararası düzeyde bağlayıcı nitelikte olan ve/veya olmayan sözleşmeler, şartlar, başvuru, tavsiye ve karar metinleri, uluslararası bildirgeler ve beyannamelerdir. Bu kuruluşlar tarafından yayımlanmış olan çok sayıda metin arasından örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme aracılığıyla seçilmiştir. Çok-kültürlü öğretmen eğitimi bağlamında araştırmacı tarafından araştırma problemi doğrultusunda önceden belirlenen bir dizi kavram ölçüt olarak kullanılmış ve bu kavramları tartışan dokümanlar çalışmanın örnekleme dâhil edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 122). Çokkültürlülük, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası diyalog, ayrımcılık, ırkçılık, ayrımcılık, azınlık ve göçmen hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, LGBTIQ kavramları alanyazın incelemesi sırasında sıklıkla yinelenen kavramlar olarak doküman incelemesi çalışmasının örneklemini belirlemede ölçüt olarak kabul edilmişlerdir. Doküman incelemesinin ilk aşamasında

evrende yer alan yasal metinler, resmi raporlar, resmi eğitim ve öğretim programları, resmi araştırma ve gözlem raporları, uluslararası düzeyde bağlayıcı nitelikte olan ve/veya olmayan sözleşmeler, şartlar, başvuru, tavsiye ve karar metinleri, uluslararası bildireler ve beyannamelerde bu kavramlar anahtar kelime olarak taranmıştır. Bu kavramların eğitim ile ilişkilendirilerek kullanıldığı belgeler çalışma örneğine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda taslak eğitim programının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizinde doküman incelemesi örneğini 1948 ve 2018 yılları arasında yayınlanmış 39 ayrı resmi metin oluşturmaktadır.

İhtiyaç Analiz Kapsamında Gerçekleştirilen Görüşmeler İçin Çalışma Grupları. Araştırma kapsamında yürütülen ihtiyaç analizi için benimsenen bir diğer yöntem ise görüşmelerdir. Araştırma kapsamında çok-kültürlü öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine yönelik birey ve toplum ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik farklı çalışma grupları oluşturulmuş ve veri toplama süreci farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk çalışma grubunu birey ihtiyaçlarının belirlenmesi için hizmet öncesi öğretmenler (n=27) oluşturmuştur. Hizmet öncesi öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemleri arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle seçilmiştir. Buna göre görüşmelerin gerçekleştireceği ilk çalışma grubunu Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde ve Girne Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde öğrenimine devam etmekte olan hizmet öncesi öğretmen oluşturmuştur.

İkinci çalışma grubunu ise toplum ihtiyaçlarının belirlenmesi için eğitim paydaşı olarak sivil toplum kuruluşu temsilcileri (n=6) oluşturmuştur. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme aracılığıyla seçilmişlerdir. KKTC'de kurulmuş ve Dernekler Yasasına bağlı olarak araştırma problemiyle doğrudan ilgili kadın, toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları, azınlık ve dezavantajlı grupların hakları, eğitim, eşitlik ve özgürlük alanlarında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması ile ilgili olarak başlangıçta daha fazla katılımcının çalışmaya dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Ancak verilen görüşme randevularının birçok kere iptal edilmesi sebebiyle bu kuruluşların temsilcileri çalışma grubu dışında bırakılmak zorunda kalmıştır.

İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda üçüncü ve son çalışma grubunu birey ve konu alanı ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerden oluşan çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim ve eğitim ortamlarında kültürel çeşitlilik ile ilgili geçmiş bilgi ve/veya tecrübelerinin olması ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu, "Avrupa Birliği Yenilik ve Değişim için Okullar İnisiyatifi" hibe çağrısı kapsamında 2014-2016 yılları arasında "Eğitimde Çok-kültürlülük" projesini Erenköy Lisesi ile partner okul olarak yürütmüş olan Lefkoşa Türk Lisesi'ndeki öğretmenlerden gönüllü olarak çalışmada yer almak isteyen 26 öğretmen oluşturmuştur.

Demirel (2002), ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi çalışmaları için öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, üniversitede görevli uzmanların, velilerin, öğrencilerin, yayıncı ve yazarların, iş çevrelerinin ve politikacıların görüşlerine başvurulabileceğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında görüşlerine başvuru paydaşlar hizmet öncesi öğretmenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında eğitim programının hedeflerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen ihtiyaç analizinde diğer eğitim paydaşlarının yerine bu grupların tercih edilmesinin belli nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle, her bir gruptan elde edilmesi amaçlanan veri, eğitim ihtiyaçlarının farklı bir boyutuyla ilgilidir. Örneğin, hizmet öncesi öğretmenlerden birey ile ilgili ihtiyaçları yansıtmaları ve kendi öğrenim görmekte oldukları öğretim programına dair algıladıkları eksiklikleri dile getirmeleri beklenmektedir. Sivil toplum kuruluşu temsilcilerinden ise tecrübe ettikleri toplumsal ihtiyaçları dile getirmeleri beklenmiştir. Özellikle azınlık gruplarının hakları üzerine faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin tercih edilmesi de bununla ilişkilendirilmiştir. Bu kuruluşlar toplumsal gerçeklik içinde azınlıkların yaşadığı sorunları doğrudan gözlemleyerek hak savunuculuğu faaliyetlerini bu sorunlara yönelik olarak gerçekleştirmektedirler. Bu sorunların öğretmen eğitiminde algılanan hangi eksikliklerden ve/veya sorunlardan kaynaklandığına dair bilgi edinilmesi amacıyla sivil toplum kuruluşu temsilcileri çalışma grupları arasına dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden ise hem konu alanı hem de bireye yönelik ihtiyaçları yansıtmaları beklenmiştir. Öğretmenler, hizmet öncesi öğretmenlerden farklı olarak programa

yönelik algıladıkları eksiklikleri iki farklı boyutta dile getirmektedirler. Öğretmenler, program uygulayıcıları olarak mesleğe başladıktan sonra kültürlerarası duyarlılığın önemine dair deneyimlediklerini ve eğitimleri boyunca öğretmen yetiştirme lisans programında algıladıkları eksiklikleri yansıtılmaları amacıyla çalışma grupları arasına dâhil edilmişlerdir. Farklı çalışma gruplarının olmasının bir diğer nedeni ise, örnekleme çeşitlemeye gidilerek araştırma sonuçlarının inandırıcılığını (trustworthiness) arttırmanın amaçlanmasıdır (Glesne, 2011; Ali Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitim Programının Uygulanması İçin Çalışma

Grubu. Araştırmanın zayıf deneysel desen kullanılarak yürütülen bu aşamasında çalışma grubunun belirlenmesinde geliştirilen programın hedefleri ile hizmet öncesi öğretmenlerin gelecekteki mesleki yaşamlarında özellikle ihtiyaç duyacakları yeterlikler, tutum ve becerilerin tam olarak örtüşmesi belirleyici olmuştur. Kabapınar (2009), Sosyal Bilgiler dersinin konu alanı olarak, insanı, toplumu, çevreyi ve insanın bunlarla olan ilişkisini incelemeyi amaç edindiğini belirtmektedir (s. 2).

Sosyal Bilgiler dersi eğitim programlarının genel amaç ve kazanımları demokratik süreçlere etkide bulunabilecek etkili vatandaş yetiştirilmesine yönelik yapılandırılmıştır (Demirsoy, 2013). Buna göre bu programların hedefinde demokratik vatandaşlık değerlerinin ve becerilerin kazandırılması da bulunmaktadır. Çok-kültürlü eğitim kavramının ve kültürlerarası duyarlılık ile bu temelde yer alan belli başlı yeterliklerin bu bölümde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlere kazandırılması ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlerin farklılıklara karşı demokratik ve saygı dolu bir tutum geliştirmeleri Sosyal Bilgiler dersi eğitim amaçlarına ulaşılması açısından oldukça önemlidir (K. Yılmaz & Yiğit, 2010).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlerin çalışma grubuna dâhil edilmesi; hizmet öncesi öğretmenlerin gelecekteki meslek hayatlarında mevcut öğretim programlarında yer alan birey ve vatandaş olarak hak ve sorumluluklar, toplumsal kurumlar, sivil toplum örgütleri ve toplumdaki rolleri, sosyal ve kültürel farklılıklar, demokrasi ve insan hakları, birlikte yaşamak, kalkınma ve küresel bağlılık konularının öğretimine yönelik becerilere ihtiyaç duyacakları düşünülerek gerekçelendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın

deneysel işleminin yürütüldüğü, sıralı olarak nicel ve nitel verilerin elde edildiği çalışma grubunu 2017-2018 Bahar yarıyılında Yakınoğu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve SMB218 kodlu Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi seçmeli dersini alan hizmet öncesi öğretmenler (n=12) oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 12 katılımcının yedisi erkek beşi ise kadındır. Katılımcıların üçü 21 yaş ve altındayken, dokuzu 21-24 yaş aralığındadır. Katılımcılar hakkında daha detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur. Araştırma etiği ilkelerine bağlı kalınarak hizmet öncesi öğretmenlerin her birine bir takma isim verilmiştir.

Odak Katılımcılar

Hizmet Öncesi Öğretmen Didem. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Didem 20 yaşında ve kadın bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ancak batıda büyük bir şehirde büyümüştür. Etnik kimliğini Türk olarak tanımlamıştır. Üniversite öncesi eğitimini büyüdüğü şehirde tamamlamış ve kendi tercihi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır. Didem spor hayatını sağlık sorunları nedeniyle yarım bırakmak zorunda kalmasını hayatının en acı veren durumlarından biri olarak ifade etmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen İlke. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan İlke 22 yaşında ve kadın bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Marmara bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Türk olarak tanımlamıştır. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve kendi tercihi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Hakan. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Hakan 23 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Kürt olarak ifade etmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercih etmese de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde

öğrenimine başlamıştır. Hakan öncelikli tercihinin Okul Öncesi Öğretmenliği olduğunu ve bölüm değiştirmek istediğini dile getirmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Kemal. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Kemal 22 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Türk olarak belirtmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve birinci tercihi olmayarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır. Kemal hayalinin arkeolog olmak olduğunu ama hayallerine ulaşmak konusunda umutsuz olduğunu ifade etmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Gizem. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Gizem 20 yaşında ve kadın bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Marmara bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve kendisini Alevi olarak tanımlamaktadır. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve kendi tercihiyle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Sevgi. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Sevgi 22 yaşında ve kadın bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve kendisini inanç sahibi bir Türk olarak tanımlamaktadır. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve kendi tercihiyle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır. Sevgi en büyük hayalinin iyi bir öğretmen olmak olduğunu dile getirmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Koray. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Koray 22 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Arap olarak belirtmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercihi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Oğuz. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Oğuz 23 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Doğu Anadolu

bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Kürt olarak belirtmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercihi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Ali. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Ali 23 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Türk olarak ifade etmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercihi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Özgür. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Özgür 23 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Kürt olarak belirtmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercihi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Melike. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Melike 20 yaşında ve kadın bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ancak KKTC'de büyümüştür. Etnik kimliğini Çerkez olarak tanımlamıştır. Üniversite öncesi eğitiminin bir kısmını KKTC'de tamamlamış ve kendi tercihi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Devrim. Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan Devrim 23 yaşında ve erkek bir hizmet öncesi öğretmendir. Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve etnik kimliğini Türk olarak belirtmiştir. Üniversite öncesi eğitimini doğduğu şehirde tamamlamış ve tercihi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgi sağlanmıştır. Araştırma kapsamında Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) nicel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Her iki ölçeğin de uyarılama çalışmaları Üstün (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama araçları ise ihtiyaç analizi ve program etkililiğinin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, Öğrenme Etkinlikleri Anketi (King, 1997) ve hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşüm durumlarının incelenmesi için tuttukları yansıtıcı günlüklerdir.

Nitel Veri Toplama Araçları

İhtiyaç Analizine Yönelik Hizmet Öncesi Öğretmenler, Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ve Öğretmenlerin Görüşleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları. Araştırma çerçevesinde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programının geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizi kapsamında birey ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik hizmet öncesi öğretmenler (n=27), toplum ihtiyaçlarının belirlenmesi için eğitim paydaşı olarak sivil toplum kuruluşu temsilcileri (n=6) ve birey ve konu alanı ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenler (n=26) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Formların geliştirilme süreci eşzamanlı başlamış ve her üç formda kullanılan sorular tek bir havuzdan alınmış ancak hedef kitleye göre özelleştirilmiştir. Görüşme formlarının hazırlanması süreci Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

İhtiyaç Analizi Görüşme Formlarının Hazırlanması için İşlem Basamakları

Her üç görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın incelenmiş, kavramları netleştirmek, aralarındaki ilişkileri açıklamak ve ihtiyaçlara yönelik zihinsel bir imgeleme oluşturmak amacıyla konuyla ilgili bir kavram haritası oluşturulmuştur. Bu kavram haritasından faydalanılarak ana konu başlıkları ve 90 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte soruların kolay anlaşılabilir ve odaklı olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında çok-kültürlü eğitime yönelik hangi ihtiyaçların olduğunu belirlemek üzere sorular Çok-kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları, Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Her üç form için araştırma soruları kapsamında yer alması hedeflenen değişkenler doğrultusunda kişisel bilgi soruları belirlenip taslak görüşme formlarının oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

Hizmet öncesi öğretmenler için düzenlenen taslak görüşme formunda dört adet kişisel bilgi sorusu hariç olmak üzere Çok-kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları ile Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik ana başlıkları altında 16 soru yer almıştır. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri için hazırlanan taslak görüşme formunda ise beş adet kişisel bilgi sorusu, temsil edilen kurum ile ilgili bilgi soruları ve Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik ile Mesleki Gelişim Faaliyetleri ana başlıkları altında 22 soru yer almıştır. En kapsamlı form olan öğretmenler için hazırlanan görüşme formu kapsamında öğretmenlerin kişisel bilgileri ve deneyimleri ile ilgili on soru hariç olmak üzere Çok-kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları, Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve

İçerik ile Mesleki Gelişim Faaliyetleri ana başlıkları altında toplam 30 soru yer almıştır. Taslak formlar üzerine kapsam geçerliliği ve yüz görünüş geçerliliği için Eğitim Bilimleri alanında çalışan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Pek çok soruda kavram tekrarına düşülmesi, soruların çok boyutlu olması ve çok fazla kavrama yer verilmesi sebebiyle bu sorular taslak formlardan çıkarılmış ve formlar sadeleştirilmiştir. Bazı sorular ise derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla yeniden düzenlenmiş ve ilgili konu başlıkları altında yer verilmiştir. Böylelikle görüşme formlarının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşünün ardından taslak formlar Türkçe dil uzmanı görüşüne sunulmuş, formlarda yer alan sorularda ifadelerin anlaşılabilirliği ve doğruluğu konusunda geribildirim talep edilmiştir. Taslak formların redaksiyonu tamamlandıktan sonra formlara son şekli verilmiştir.

Hizmet öncesi öğretmenler için düzenlenen nihai görüşme formunda üç adet kişisel bilgi sorusu ile birlikte Çok-kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları ana başlığı altında toplam 6 soru yer almıştır. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri için hazırlanan taslak görüşme formunda ise üç adet kişisel bilgi sorusu, temsil edilen kurum ile ilgili bilgi soruları ve Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik ile Mesleki Gelişim Faaliyetleri ana başlıkları altında toplam 13 soru yer almıştır. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formu kapsamında öğretmenlerin kişisel bilgileri ve deneyimleri ile ilgili yedi soru ile birlikte Çok-kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları, Çok-kültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik ile Mesleki Gelişim Faaliyetleri ana başlıkları altında toplam 18 soru yer almıştır.

Formlara son şekli verildikten sonra pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler, nihai görüşmelerin yapılacağı çalışma grupları dikkate alınarak hizmet öncesi öğretmen, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Yakındoğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde öğrenim görmekte olan iki hizmet öncesi öğretmen, LGBTIQ alanında faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda öğretmenlik yapmakta olan bir öğretmen pilot çalışmada yer almayı kabul etmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-40 dakika aralığında sürmüştür. Pilot uygulama sırasında gerçekleştirilecek nihai görüşmeler için dikkat edilmesi gereken noktalar araştırmacı tarafından not edilmiş, alternatif soru şekilleri ve daha ayrıntılı bilgi edinmek üzere

sonda sorular ve alternatifleri de not edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan üç ayrı görüşme formu Ek 1, Ek 2 ve Ek 3'te sunulmuştur.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu. Araştırma kapsamında Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alan hizmet öncesi öğretmenlerin programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin araştırılması da hedeflenmiştir. Dersin hedefleri, bu hedeflere ulaşmak amacıyla yürütülen faaliyetlerin hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi ve daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla görüşmelerin gerçekleştirilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Alanyazın incelemesinin ardından oluşturulan soru havuzundan seçilen on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu konu alanı ve Türk dili uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Dersin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilendirilmeyen 4 soru formdan çıkarılmış, kişisel bilgi soruları eklenmiş ve ifadeler sadeleştirilerek forma son hali verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu Ek 4'te sunulmuştur.

Yansıtıcı Günlükler. Araştırma kapsamında nitel veri toplama araçlarından birisi de hizmet öncesi öğretmenler tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerdir. Uygulamanın bütün aşamaları boyunca çalışma grubunda bulunan hizmet öncesi öğretmenler yansıtıcı günlükler tutmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Bakış açısı dönüşümü deneyime dayalı olarak, yoğun düşünme ve eleştirel öz incelemeyle yapılan yansıtma temelinde gerçekleşebilir (Cranton, 2002, 2016; Mezirow, 1990). Bu nedenle tüm oturumlarda hizmet öncesi öğretmenlere derin ve yoğun düşünme gerçekleştirebilecekleri bir zaman dilimi ve farklı materyaller sağlanmıştır. Hizmet öncesi öğretmenler bu yansıtmayı sözcükler, imgeler veya kendi seçecekleri başka araç-gereç ve materyal ile yapmaları konusunda serbest bırakılmışlardır. Bu amaçla etkinlikler kapsamında kullanılacak araç-gereç ve materyalin dışında, derslikte renkli kalem, kâğıt ve çeşitli ebatlarda kartonlar, sticker vb. malzeme her zaman hazır bulundurulmuştur. Etkinliklerin gerçekleştirildiği tüm oturumlarda ise etkinliklerin bitiminin ardından çözümlene oturumları (debriefing sessions) yapılmıştır. Bu oturumlarda daha önceki haftalarda değinilen kavramsal, tarihsel ve güncel bilgi ile

etkinlik amaçları ilişkilendirilmiş, etkinlik amaçları tartışma ortamına açılmış ve hizmet öncesi öğretmenlerin kendi aralarında etkileşime girmeleri teşvik edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme Etkinlikleri Anketi. Öğrenme Etkinlikleri Anketi (Learning Activities Survey- LAS), dönüşümsel öğrenme kuramının önde gelen araştırmacılarından birisi olan Cathleen P. King tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Dönüşümsel öğrenme kuramına göre yetişkinlerin öğrenmesinde deneyimlerin merkezi bir rolü vardır. Birey deneyimler aracılığıyla edindiği yeni bilgiyi bilincin dikkatine getirdiğinde, bu yeni bilginin var olan inanç ve değer yapılarıyla nasıl bağdaştığına dair bir yansıtma sürecine girmektedir. Birey, yeni bilginin geçmiş inanç ve değer yapılarıyla uyuşması halinde bu kalıplarda bir değişiklik olmaksızın yaşamına devam eder. Ancak deneyimle bireyin bilincine gelen bu yeni bilgi geçmişte edinilmiş kalıp ve şemalarla uyum göstermiyor ve bunlarla uyuşmuyorsa bu uyuşmayan parçanın ne olduğuna dair inanç, değer ve varsayımlarını sorgulamayla birlikte, çatışma yaratan yeni bilgi ile mevcut inanç ve değerler arasında bir uyumlama ve dengeleme süreci başlar. Zaman zaman bu dengeleme sürecinde edinilen yeni bilgi galip gelir ve yeni bir bakış açısı bireyde kök salmaya başlar. Mezirow (1991) bu sürecin tüm döngüsünü bakış açısı dönüşümü şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda King (1997) Öğrenme Etkinlikleri Anketinin geliştirilmesinin iki temel amacını; yetişkin öğrencilerin eğitim deneyimleriyle ilgili bakış açısı dönüşümünün olup olmadığını belirlemek ve eğer öyleyse, yürütülen hangi öğrenme etkinliklerinin buna katkıda bulunduğunu belirlemek şeklinde ifade etmektedir.

King (1997), bakış açısı dönüşümünü androojik öğrenme bağlamında önemli öğrenmelerin merkezi olarak tanımlamıştır. Hem yetişkin öğrenmesinin ayrılmaz bir parçası olarak hem de dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesi için elzem olan bakış açısı dönüşümünün daha iyi anlaşılması gerektiği ve alanyazında bakış açısı dönüşümünün ampirik değerlendirmesinin yapılmasını sağlayacak araçların eksik olduğu ihtiyaçlarına dayanarak Öğrenme Etkinlikleri Anketini geliştirmiştir.

Öğrenme Etkinlikleri Anketinin kuramsal temellerini dönüşümsel öğrenme kuramı (Mezirow, 1978a, 1978b) oluşturmaktadır ve öğrenme deneyimlerini merkeze alarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada Öğrenme Etkinlikleri Anketinin temel

veri toplama aracı olarak tercih edilmesinin iki sebebi bulunmaktadır. Öncelikle, geliştirilen eğitim programı hedefleri öğrencilerin duyuşsal boyutta yaşayacağı değişimlerle ilgilidir. Tutum, değer, inanç ve dünyayı algılama biçimlerinde yaşanması beklenen bu değişimler eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında gerçekleştirilen uygulamalarla ve katılımcıların bu uygulamalara dair deneyimleriyle ilgilidir.

Öğrenme Etkinlikleri Anketi bu etkinliklerin neler olduğunu ve katılımcıların nasıl bir sınıf içi deneyim yaşadığını, bununla ilgili yansıtmalarının neleri içerdiğini anlamaya olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte anket, katılımcının bir bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadığını; şayet yaşadılarsa bunun hangi aşamada gerçekleştiğini de ortaya koymaktadır. Bu dönüşümü tetikleyen unsurların sınıf içi deneyimle mi ilgili olduğunu yoksa hayatın içinde başka dinamiklerin mi etkili olduğuna dair de bilgi sağlamaktadır. Böylelikle araştırmacı katılımcının -şayet yaşandıysa- bakış açısı dönüşümünün kaynağının doğrudan sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar ile ilgili olup olmadığını net bir şekilde belirleyebilmektedir.

Bu araştırmaya yön veren araştırma sorularına dayanarak, geliştirilen Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programının katılımcıların bakış açısı dönüşümlerine etkisinin incelenmesi ve şayet bu dönüşüm gerçekleştiyse program dâhilinde uygulanan hangi etkinliklerin etkisinin olduğunun belirlenmesi amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketi temel veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir.

Orijinal Öğrenme Etkinlikleri Anketinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. King (1997) aracın geliştirilme çalışmasını dört yıllık üniversitede öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile yürütmüştür. Aracın geliştirilmesi sürecinde, alanyazın incelemesi ve taslak formların oluşturulmasını takiben üç ayrı üniversitede öğrenim görmekte olan 122 öğrenci ile dokuz ayrı pilot çalışma ve yedi takip görüşmesi gerçekleştirmiştir. King, bu görüşmelerin amaçlarını; katılımcının kendi sözleriyle bakış açısı dönüşümü tanımını duymak ve hangi öğrenme etkinliğinin bu deneyime katkıda bulunduğunu belirlemek olarak ifade etmiştir (2009). Pilot uygulamalar aracılığıyla elde edilen geribildirim doğrultusunda gerekli dil ve ifade düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Bu noktada King anketin geliştirilmesine yönelik en büyük katkının yetişkin öğrencilerin hikâyelerini

aktarması olduğunu belirtmiştir (2009). Bakış açısı dönüşüm deneyimini kendi sözleriyle ifade eden öğrenciler, aracın ilk taslaklarında yer alan teknik jargonun ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmuş ve "okuma ödevleri" gibi ilk taslaklarda yer almayan öğrenme etkinliklerinin dâhil edilmesini sağlamışlardır. Bunun ardından Öğrenme Etkinlikleri Anketi uzman görüşüne sunulmuş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra da son halini almıştır.

Aracın geçerlik çalışması ise pilot uygulamalarda kullanılan kritik örnek yöntemi, diğer serbest yanıt formatlarının kullanılması, pilot çalışmalarda birbirini izleyen görüşmeler, aracın bu pilot çalışmalar aracılığıyla biçimlendirilerek uyarlanması ve uzman eleştirileri ve önerileri ile gerçekleştirilmiştir (Gall ve diğ., 1996). Pilot uygulama devam ettikçe, aynı örneklem grubu üzerinde farklı şartlar altında yinelenen desen, aracın gelişen uyarlaması, katılımcı teyitli ardışık görüşmeler yinelenmiştir. Birbirini izleyen her uygulama, Öğrenme Etkinlikleri Anketinin güncellenmesine sebep olmuştur. Bu prosedür, alışılmadık bağlamlarda araç geliştirme ve geçerlik için en iyi uygulama yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2003 akt. King 2009). Tüm bu bilgiler aracın nihai biçiminin ve içeriğinin elde edilmesini sağlamıştır. Bununla birlikte anketin ilk sorusunda yer alan bakış açısı dönüşüm aşamaları, birbirleri ile ilişkilendirilmişlerdir ve bu soruya verilen yanıtları geniş ve tutarlı şekilde tanımladıkları ortaya konulmuştur. Nicel veri toplama aracını yapılandırılmış görüşmelerle destekleme yöntemi, özellikle aracın iç geçerliğini geliştirmiştir (King, 1997, 2009). Bu süreçler araştırmacının Öğrenme Etkinlikleri Anketi kullanılarak edinilen verinin gerçekten bakış açısı dönüşümleri ve eğitim deneyimleri hakkında olduğunu tekrar tekrar doğrulamasını sağlamıştır. Tüm bunlara ek olarak, veri çeşitli yollarla toplandığından, bakış açısı dönüşüm deneyiminin hem katılımcı tarafından doğru bir şekilde bildirildiği hem de araştırmacı tarafından doğru şekilde anlaşıldığını doğrulanmıştır. Bu katılımcı teyidinin sağladığı çeşitleme, Öğrenme Etkinlikleri Anketi'nde geçerli değişiklikler yapabilmek için oldukça önemlidir.

Öğrenme Etkinlikleri Anketinin güvenilirliği konusunda King (2009) basit bir test-tekrar test formatı güvenilirlik çalışması için uygun olmadığını belirtmiştir. Farklı zamanlarda uygulanacak anket farklı bakış açısı dönüşümü deneyimleri hakkında bilgi edinilmesine sebep olacaktır. Bu nedenle anketin güvenilirlik konusu kendine özel bir şekilde ele alınmıştır (2009). Bu, özellikle ankette kullanılan Bakış açısı

Dönüşümü İndeksi/BD-İndeksi (Perspective Transformation Index/PT-Index) merkeze alınarak düşünülmüştür; yetişkin bir öğrencinin eğitimsel deneyimiyle ilişkili olarak bakış açısı dönüşümü yaşıyıp yaşamadığı sorusu anketteki çeşitli maddelere verilen yanıtlar değerlendirilerek belirlenmektedir. Bu maddelerin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi ve ardından birleşik bir Bakış açısı Dönüşümü İndeksinin belirlenmesi ile Öğrenme Etkinlikleri Anketinin güvenilirliği güçlendirilmiştir. Güvenilirliğin sağlanması için son bir değerlendirmeye ulaşmak için çeşitli değerlendirmelerin işe koşulması temeline dayanan "hermeneutik bakış açısı" (Gall, Gall & Borg, 2003, s.5) kullanılmıştır. Hermeneutik bir bakış açısı farklılıkları, farklılıkların anlaşılmasını sağlayan kabul edilebilir bir genel yoruma dönüştürülene kadar yorumlanacak parçalar olarak ele almaktadır.

Öğrenme Etkinlikleri Anketinin Genel Yapısı ve Bakış Açısı Dönüşümü İndeksi. Öğrenme Etkinlikleri Anketinin orijinali nicel ve nitel verilerin toplandığı 14 sorudan oluşan anket bölümü ve sadece nitel verilerin toplandığı sekiz sorudan oluşan takip görüşme formundan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin bütününde bulunan seçenekli, kapalı uçlu ve serbest yanıtı, açık uçlu sorular katılımcıların bakış açısı dönüşümü yaşıyıp yaşamadıklarının belirlenmesine yöneliktir. Bununla birlikte şayet bu dönüşüm yaşandıysa bu dönüşümün yaşanmasına etki eden unsurları (kişi ve olayları) ve bu dönüşümün yaşanmasına etki eden sınıf içi etkinliklerin neler olduğunu da ortaya koymaktadır.

Anketin ilk sorusu Mezirow tarafından tanımlanmış olan on bakış açısı dönüşümü aşamasına karşılık gelecek şekilde King (1997) tarafından farklı şekilde ifade edilerek 12 madde olarak listelenmiştir ve katılımcılardan bunlardan kendileri için uygun olan tüm seçenekleri işaretlemeleri beklenmektedir. Örneğin Mezirow'un tanımladığı ilk bakış açısı dönüşüm aşaması olan "kafa karıştıran bir ikileme düşme" aşaması için ankette yer alan seçenek

"a. Normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım"
ve

"b. Sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım" şekillerinde ifade edilmiştir.

Mezirow tarafından tanımlanan bakış açısı dönüşümünün on aşaması ve anketin birinci sorusunda bu aşamaların karşılığı olarak yer alan ifade seçenekleri Tablo 1'de gösterilmektedir

Tablo 1

Mezirow (1991) Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları ve Öğrenme Etkinlikleri Anketi Soru Seçenekleri

Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları		Öğrenme Etkinlikleri Anketi 1 numaralı soru seçenekleri
1	Kafa karıştıran bir ikileme düşme	1a ve 1b
2	Suçluluk veya utanç duygusuyla öz-inceleme(Guzman, 2001; King, 2000, 2003, 2002; Kitchenham, 2005)	1c ve 1d
3	Hakikatle ilgili, sosyo-kültürel veya ruhsal varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi	1g
4	Kendi hoşnutsuzluğunun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer bir değişimden geçtiğinin farkına varma	1e
5	Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin keşfedilmesi	1f
6	Bir eylem planı hazırlama	1i
7	Kendi planlarını uygulamaya koymak için bilgi ve beceri kazanımı	1j
8	Yeni rollerin geçici olarak denenmesi	1h
9	Yeni roller ve ilişkilerde yeterlik ve özgüven oluşturma	1k
10	Kişinin yeni bakış açısına göre belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünlemesi	1l
		m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor.

(King, 2009'dan uyarlanmıştır)

Anketin ilk sorusu kapsamında yer alan maddelerden sonuncusu olan "m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor" seçeneği dönüşüm deneyiminin belirlenmesine yöneliktir.

Anketin ikinci sorusunda katılımcılara açık bir şekilde herhangi bir dönüşüm deneyimi yaşayıp yaşamadıkları sorulmaktadır. Bu soru kapalı uçlu bir Evet/Hayır sorusudur ve katılımcıların anketin hangi sorusundan devam etmeleri gerektiğini belirlemektedir. King (2009) bu sorunun ilk soruyu yeniden ifade ederek anketin geçerliliğini artırmaya, katılımcının anketi tamamlamasını kolaylaştırmaya ve bakış açısı dönüşümü deneyimlerinden birine odaklanılmasına yaradığını ifade etmektedir. Bu soruya Evet yanıtını veren katılımcılardan üçüncü soruya geçmeleri istenir. Bu soruya Hayır yanıtı verilmesi halinde katılımcılardan ankete, anketin son iki bölümün başladığı altıncı sorudan devam etmeleri istenmektedir.

Anketin açık uçlu ilk sorusu olan üçüncü sorusunda katılımcılardan bakış açısı dönüşümü adına dair kısa bir açıklama istenmektedir. Bundan sonraki tek açık uçlu olan soru ise anketin beşinci sorusudur ve yaşanan bakış açısı dönüşümü deneyiminin aslında alınan eğitim ile ilgili olduğunu doğrulamak için "Görüşlerinizin ya da bakış açınızın değiştiğini ilk fark ettiğiniz anı düşündüğünüzde, okul ile yaşadığınız değişim deneyimi arasında nasıl bir bağlantı bulunmaktadır" şeklinde ifade edilmiştir. Anketin bakış açısı dönüşümünün yaşanıp yaşanmadığına dair belirleyici soruları olan 1, 2, 3 ve 5 numaralı soruları katılımcıyı bu dönüşüm deneyimi üzerine ve tam olarak ne olduğunu, nasıl olduğunu ve ortaya çıkmasına neyin katkıda bulunduğu konularında düşünmeye teşvik etmektedir. King (2009), üç ve beş numaralı sorulara verilen yanıtların bakış açısı dönüşümü deneyiminin temalarının belirlenmesi için kullanılacağını belirtmektedir.

Bu sorulardan elde edilen bilgi doğrultusunda her katılımcının Bakış açısı Dönüşümü İndeksi belirlenmektedir. BD-İndeksi katılımcının alınan eğitim ile ilgili bir dönüşüm deneyimi yaşadığını (BD-İndeksi=3), bu dönüşümün deneyiminin alınan eğitim harici başka bir sebeple yaşandığını (BD-İndeksi=2) veya herhangi bir dönüşüm yaşanmadığını (BD-İndeksi=1) ifade etmektedir. BD-İndeksi puanı oluşturulurken farklı şekillerde elde edilen veriler dikkate alınmaktadır. Araştırmacı da bu puanın elde edilmesine olanak sağlayan veri kaynaklarını katılımcıların bakış açısı dönüşümü deneyimlerini anlamak ve yorumlamak amacıyla kullanmaktadır.

Anketin ikinci sorusunda dönüşüm yaşamış olduğunu ifade eden ve üçüncü sorusunda bununla ilgili kısa bir açıklama yapan katılımcılar ankete dördüncü sorudan devam etmektedirler. Dördüncü soru üç alt sorudan oluşmaktadır ve her alt soru kapalı uçlu Evet/Hayır sorusuyla başlayıp katılımcıların kendilerine uygun olanları işaretleyebilecekleri çok seçenekli listeleri içermektedir. Bu sorunun amacı katılımcılar tarafından deneyimlenen bakış açısı dönüşümü deneyiminde etkili olan unsurun belirlenmesidir. Buna göre bu deneyimin yaşanmasında etkili olan bir kişi, sınıf içinde yürütülen etkinlikler veya katılımcının kişisel hayatında yaşadığı bir değişiklik olabilir. Bu soru araştırmacıya, deneyimlenen dönüşümde eğitim ortamında bulunan hangi kişilerin ve hangi sınıf etkinliklerinin etkili olduğunu ayırt etmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte katılımcının deneyimlediği dönüşümün kişisel hayatta sevilen birinin kaybı, evlilik veya boşanma vb. yaşanan önemli bir dönüm noktası sebebiyle tetiklenip tetiklenmediğini de net bir şekilde ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Kapalı uçlu olan anketin altıncı sorusu katılımcıların eleştirel yansıtma durumları ile ilgili bir sorudur. King (2009), dönüşümsel öğrenme kuramı çerçevesinde ve Öğrenme Etkinlikleri Anketinin kullanıldığı pek çok farklı araştırmaya göre (Guzman, 2001; King, 2000, 2003, 2002; Kitchenham, 2005) eleştirel yansıtmanın eğitimsel tecrübeler bağlamında bakış açısı dönüşümünde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Bakış açısı dönüşümü deneyimi yaşayan ve yaşamayan tüm katılımcıların cevapladığı bir soru olan yedinci soruda dördüncü soruda yer alan seçeneklerin tamamı bir arada sunulmuştur ve buradan elde edilecek veri anketin tamamından elde edilen verinin yorumlanmasında kullanılmaktadır. Sekizinci sorudan itibaren ise katılımcıların demografik bilgilerini toplamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Anketin bu bölümünün sonra katılımcılardan takip görüşmelerinde yer alıp almak istemediklerine dair seçeneklerini işaretleyebilecekleri bir form bulunmaktadır.

King (2009) takip görüşmelerinin anketin ilk kısmının verilerinin ilk çözümlenmesi gerçekleştirildikten sonra gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Takip görüşmelerine katılacak olan katılımcılar BD-İndeksi 3 olan, yani bakış açısı dönüşümü deneyimi yaşamış olan katılımcılar olanlar arasından amaçlı ya da seçkisiz şekilde seçilebilmektedirler. Bununla birlikte King (2009), takip görüşmesine katılmak istediğini belirtmiş olan ancak bakış açısı dönüşümü

deneyimi yaşamamış olan katılımcılar ile de takip görüşmesi gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Takip Görüşme Formu anketin ilk kısmında yer alan soruların benzerlerini içermektedir. Bu görüşmeler katılımcıların bakış açısı dönüşümlerine dair deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı kadar, araştırmacının anket verilerinin ilk çözümlemesinde ulaştığı sonuçların teyit edilmesi için bir olanak da sunmaktadır.

Öğrenme Etkinlikleri Anketinin Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Bağlamına Uyarlanması. King (2009) Öğrenme Etkinlikleri Anketinin yetişkin öğrenmesinde farklı bağlamlarda kullanılabilmesinin altını çizmektedir. Buna göre herhangi bir sınıf etkinliğinin değerlendirilmesi, eylem araştırması, farklı ölçeklerde program geliştirme çalışmaları ve programların planlanması amacıyla kullanılabilir. Bir araç olarak Öğrenme Etkinlikleri Anketi uygulayıcılara bakış açısı dönüşümün belirlenmesi ve bu dönüşüm ile öğrenmenin nasıl teşvik edilebileceği konularında bilgi sağlayan bir veri toplama aracıdır. Öğrenme Etkinlikleri Anketi farklı kuramsal temeller ve program yaklaşımları ile geliştirilmiş çeşitli eğitim programlarının yetişkin öğrenenlerin bakış açısı dönüşümüne etkisini belirlemek amacıyla kullanılabilir (King, 2009).

Geliştirildiği 1997 yılından bu yana, anket farklı durumlarda, farklı ve çeşitli örneklem gruplarıyla hem dönüşümsel öğrenme araştırmacıları tarafından hem de başka alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. King, çeşitli değişiklikler yaparak anketin sekiz farklı versiyonu ile Temel Yetişkin Eğitim programları, Genel Eğitim Gelişim (GED) programları, yetişkin okuryazarlık programları, çevirim içi öğrenme, İngilizce dil öğretimi, mesleki gelişim alanlarında araştırmalar gerçekleştirmiştir (King, 1997, 2000, 2003, 2002; King & Wright, 2003). Anketin orijinal haliyle birlikte belirli değişikliklerin yapıldığı bu versiyonlar da araştırma sorularına ve örneklem grubuna uygun olması halinde hazır olarak kullanılabilir. King, kendi izni doğrultusunda adaptasyonlar için belirlenen yönergelere sıkı sıkıya bağlı kalınması şartıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketinin farklı bağlamlarda, değişik çalışma gruplarıyla uyarlanarak kullanılmasını ve araştırma sonuçlarının tartışılmasını teşvik etmektedir (2009). Öğrenme Etkinlikleri Anketinin (King, 1997) bu araştırmada kullanılabilmesi amacıyla farklı aşamalardan oluşan bir süreç uygulanmıştır.

King (2009), Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uyarlamaları sürecinin ve bu aracın kullanılacağı araştırmaların tasarlanmasının doğrusal bir yol izlemediğini dinamik, bir döngü çerçevesinde biçimlenen etkileşimli bir araştırma süreci olduğunu belirtmiştir. Bu süreç bağlamsallaştırılmış, belirli bir içeriği, öğrenme ortamını ve belirli öğrenci gruplarını dikkate alan sürecin tekrar tekrar gözden geçirilmesinin gerektiği dinamik bir süreçtir. Buna göre King (2009), araştırma problemlerinin ortaya konulması, araştırma grubunun belirlenmesi, araştırma desenin ve veri toplama araçlarının belirlenmesini takiben Öğrenme Etkinlikleri Anketinin orijinal formuyla işe başlanmasını önermektedir. Sürecin bundan sonraki kısmı döngüsel bir yol izlemektedir. Anketin uyarlanması için King (2009) ilk olarak demografik seçeneklerin ve etkinliklerin öğrenme ortamının ihtiyacına göre düzenlenmesini önermektedir. Ardından görüşme protokolleri hazırlanmalı ve bu formda yer alan sorular da ihtiyaca göre güncellenmelidir. Bu aşamada daha ileri bilgi edinmek amacıyla görüşme protokolüne eklenmek üzere yeni sorular da geliştirilebilir. Sorular ile birlikte anketin uygulanması için izin metinlerinin ve anketin içinde yer alan yönergelerin de bağlama uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bundan sonraki adım ise pilot uygulamanın yapılmasıdır. Pilot uygulama sırasında elde edilen veriler değerlendirilmeli ve daha ileri değişikliklerin gerekli olup olmadığına karar verilmelidir. Böylelikle tam uyarlama tamamlanıncaya dek döngünün aşamaları tekrar tekrar uygulamaya konulabilir (King, 2009).

Anket ve ölçeklerin farklı bağlamlarda kullanılabilmesi için çeviri ve kültürel uyarlamalarının gerçekleştirilmesi başlı başına büyük projelerdir ve diğer pozitif bilimlerde özellikle sağlık bilimleri alanında yayımlanmış uluslararası yönergeler kapsamında uyarlama sürecinde takip edilmesi gerekli olan aşamalar net bir şekilde belirlenmiş ve sınırlandırılmıştır (EC, 2005). Orijinal veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin hedef dile çevirisinin yapılması ve hedef örnekleme yönelik uyarlamasının yapılması araçtan elde edilecek araştırma verisinin doğruluğu için son derece önemlidir.

Eğitim alanındaki anket ve ölçeklerin başka dillere çevrilmesi konusunda maalesef tek bir yönerge bulunmamaktadır. Bu nedenle anket metodolojisi, ölçek ve anketlerin çevirisi ve kültürlerarası uygulamalarının yapılması için uyarlanmalarıyla ilgili alanyazın incelenmiş ve King (2009) tarafından Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uyarlanması için yukarıda anlatılmış olan öneriler doğrultusunda bir yol haritası

belirlenmiş ve anketin uyarlanması buna göre gerçekleştirilmiştir. Anket ve veri toplama araçlarının uyarlanması süreçlerine mutlaka dahil edilmesi gereken aşamalar kavramsal eşdeğerliğin sağlanması, hedef dile çeviri, kaynak dile geri çeviri, uzman görüşünün alınması, pilot uygulama ve katılımcı teyitli oturumların gerçekleştirilmesi ve metnin redakte edilmesi şeklinde özetlenebilir (EC, 2005; Wolf et al., 2016). Bu bağlamda öncelikle anketin hedef dile çevirisi tamamlanmış, ardından da kültürel ve bağlamsal uyarlamaları gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, King (2008, 2009) tarafından önerilen bu etkileşimli döngüsel süreç uygulamaya konulmadan önce Cathleen P. King ile iletişime geçilmiş ve kendisinden Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programı kapsamında katılımcıların bakış açısı dönüşüm durumlarını belirlemek amacıyla anketin uyarlanması için izin talep edilmiştir. Gerekli izin alındıktan sonra uyarlama süreci başlamıştır.

İlk işlem basamağı anketin çevirisinin yapılmasıdır ve üç alt işlemden oluşmaktadır. Buna göre deneyimli ve profesyonel olarak çalışan üç çevirmenden, bir alan uzmanından ve bir dil uzmanından oluşan bir ekip oluşturulmuştur. Öncelikle iki çevirmen tarafından anketin orijinalinin geliştirildiği kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çevirisi tamamlanmıştır. Elde edilen iki ayrı form çevirmenler tarafından karşılaştırılmış; ifade ve kavramlar eşleştirilmiş ve tek bir form haline getirilmiştir. Elde edilen tek form, ilk çevirileri gerçekleştiren iki çevirmenden farklı üçüncü çevirmen tarafından tekrar kaynak dil olan İngilizceye çevrilmiştir. Hedef dil olan Türkçeden kaynak dil olan İngilizceye yapılan geri çeviri ve anket formunun orijinali tüm çeviri ekibi tarafından karşılaştırılmış, değerlendirilmiş ve kavramsal ve dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra formun son hali uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu işlem basamağında alınan uzman görüşleri ifadelerin doğruluğunun saptanması açısından Türk Dili uzman ile formda yer alan etkinliklerin kavramsal olarak eşdeğerliğinin eğitim bilimleri açısından uygunluğunun saptanması açısından alan uzmanı ile sınırlandırılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapıldıktan sonra daha kapsamlı olan uyarlama sürecine başlanmıştır.

Uyarlama süreci anketin hem kültürel adaptasyonunu hem de Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programı için bağlamsallaştırılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle sadece demografik bilgilerin güncellenmesi anketin bağlamsallaştırılması

için yeterli değildir. Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uyarlanması sırasında, anket veri analizi ve puanlaması yapılırken ve katılımcının bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadığını gösteren Bakış açısı Dönüşümü İndeksi puanının elde edildiği 1, 2, 3 ve 5 numaralı soruların geçerliği etkileyecek şekilde değiştirilmesi ya da anketten çıkarılması King (2009) tarafından önerilmemektedir. Bununla birlikte özellikle etkinliklerin listelendiği 4 ve 7 numaralı sorularda, demografik bilgilerin toplandığı 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı sorularda bağlama uygun şekilde güncellemelerin yapılması önerilmektedir (King, 2009).

Bu nedenle uyarlama sürecini üçüncü ana işlem basamağını, uyarlama döngüsünün ilk aşamasını oluşturan demografik seçeneklerin güncellenmesi oluşturmaktadır. King (2009) tarafından ortaya konan öneriler doğrultusunda katılımcıların ırksal kökenini belirlemeye yönelik 10 numaralı soru değiştirilerek Kıbrıs adası bağlamına uyarlanmış ve siyaseten doğru tanımlamaların kullanılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Benzeri bir durum katılımcıların cinsiyetlerini işaretlemeleri istenen soru için de geçerlidir. Her ne kadar King tarafından önerilmese de bu çalışmanın arka planını oluşturan çoğulcu ve kapsayıcı eğitim anlayışı ile tutarlı olarak bu bölümde katılımcılardan biyolojik cinsiyetlerini seçmeleri ve ikili cinsiyet tanımlarının dışında bir seçeneğin de eklenmesi uygun görülmüştür. Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölümlere dair seçeneklerin olduğu 11 numaralı soru, çalışma grubundaki katılımcılarının tamamının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeleri sebebiyle anketten çıkarılmıştır. Orijinal ankette öğrenim durumunun ve kayıtlı olarak kaç yıldır öğrenim görüldüğünün sorulduğu 12 ve 13 numaralı sorular 11 ve 12 numaralı sorular olarak değişiklik yapılmadan bırakılmıştır. Orijinal ankette 14 numaralı soruda yer alan sekiz farklı yaş grubu ise üçe indirilmiş ve 13 numaralı soru olarak uyarlanmış ankette yer almıştır.

Bu işlem basamağında yer alan ikinci aşama ise anket genelindeki soruların öğretim ortamına ve Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programına özel olarak bağlamsallaştırılmasıdır. Bu noktada uyarlanması gereken 4 numaralı soru, katılımcıların tecrübe ettiği değişimin oluşmasında etkili olan unsurları belirlemeye yöneliktir. Bu soru üç alt sorudan oluşmaktadır ve katılımcılara değişimi etkileyen unsurların bir kişi, sınıf içinde uygulanan bir etkinlik ya da kişisel hayatlarında tecrübe ettikleri bir durum olup olmadığı sorulmaktadır. Bu sorunun değişimin

oluşmasında etkili olan kişinin belirlenmeye yönelik birinci kısmında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Sorunun ikinci kısmı ise doğrudan etkinliklerle ilgilidir ve anketin orijinalinde 14 adet seçenek bulunmaktadır. Anketin orijinalinde bu etkinlikler arasında yer alan "Staj veya işbirliği" ve "Laboratuar deneyimleri" seçenekleri Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında her iki etkinlik de bulunmadığı için çıkarılmıştır. Bu sorunun son kısmında ise katılımcıların kişisel yaşamlarında meydana gelen önemli bir değişikliğin yaşadıkları değişimde etkisi olup olmadığı sorulmaktadır. Anketin orijinalinde bulunan "Emeklilik" seçeneği çıkarılmış ve katılımcı grubunun yaş aralığı ve daha önce Şahin-İzmirli (2012) tarafından gerçekleştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi uyarlamasında söz konusu soruda yapılan eklemelerin uygunluğu göz önünde bulundurularak "Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlar", "Ekonomik durumda değişim" ve "İş değişikliği" seçenekleri eklenmiştir. Bu değişiklikler yaşanan deneyimlerin sorgulandığı 7 numaralı soruya da aynı şekilde yansıtılmıştır.

Bir sonraki işlem basamağı görüşme protokollerinin oluşturulmasıdır. Dönüşümsel Öğrenme Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programı kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümünü incelemek amacıyla uygulanan Öğrenme Etkinlikleri Anketinin nitel veri kaynağını oluşturan Öğrenme Etkinlikleri Anketi Görüşme Formu, anket metninin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmıştır. King (2008, 2009) tarafından anket uyarlaması ile ilgili ortaya konulan tüm yönergeler uygulamaya konulmuş ve görüşme formunun uyarlaması anket ile eşzamanlı olarak yürütülmüştür.

Öğrenme Etkinlikleri Anketi temel olarak anket formu ve görüşme formu olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Anketin ilk formunda dört bölüm bulunmaktadır ve nicel verilerin çoğunluğu bu formda yer alan iki bölüm aracılığıyla elde edilmektedir. Anketin ikinci formu ise ilk formda elde edilen verinin açıklanması ve detaylandırılması için benzer sorulara yer verilen bir takip görüşme formudur. Bu bağlamda ankette yapılan tüm değişiklikler, Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşme Formuna da yansıtılmıştır. Üçüncü aşama olan anketin uygulanması için izin metinlerinin ve anketin içinde yer alan yönergelerin de bağlama uygun hale getirilmesinin ardından taslak anket ve görüşme formunun son hali uzmanların görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte bir alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Yetişkin eğitim alan uzmanı anket ve

görüşme formunu kavramların doğruluğu ve yüz görünüş geçerliği açısından değerlendirmiştir. Alan uzmanının değerlendirmesinin ardından taslak anket ve görüşme formu ifade netliği, dil bilgisi ve imla kurallarının kullanımının incelenmesi için Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Her iki uzmanın önerileri doğrultusunda değişiklikler uygulanarak taslak formun pilot uygulamasına geçilmiştir. Araştırma kapsamında uyarlama çalışması tamamlanarak kullanılan Öğrenme Etkinlikleri Anketi Ek 5'te sunulmuştur.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Bağlamına Uyarlanmış Öğrenme Etkinlikleri Anketinin Pilot Uygulaması. Pilot uygulama kapsamında Yakındoğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 2. sınıfta öğrenim görmekte olan on öğrenci yer almıştır. Bununla birlikte, Öğrenme Etkinlikleri Anketinin nicel verilerin toplandığı birinci bölümü uygulandıktan ve verilerin ilk çözümlemesi tamamlandıktan sonra takip görüşmelerinin yapılması gerekmektedir (King, 2009).

Bu nedenle pilot uygulamanın ilk aşaması nicel verilerin toplandığı anket formunun uygulanmasıyla başlamıştır. Anketin uygulanmasını takip eden ilk haftada çözümlemeler ve tablolaştırma tamamlandıktan sonra aynı çalışma grubundan gönüllü olan altı öğrenci ile takip görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve nitel veri analizi yapılmıştır. Katılımcı teyidinin uygulandığı araştırmalarda, ilki veri toplamak üzere ikincisi de elde edilen bulguların doğruluğunun teyidinin alınması için olmak üzere iki görüşme gerekmektedir (Başkale, 2016). Pilot uygulamanın ikinci aşaması ise katılımcı teyidi yönteminin uygulandığı oturumlardan oluşmaktadır. Öznel varsayımlardan kaynaklanabilecek güvenilirlik kaybını önlemek amacıyla görüşmelerin gerçekleştirildiği altı katılımcıdan elde edilen bulgular hakkında geribildirim istenmiştir. Katılımcı teyidi yazılı ya da sözlü olarak gerçekleştirilebilir (Başkale, 2016). Bu araştırmada görüşmelerin gerçekleştirildiği altı katılımcı ile teyit toplantısı düzenlenmiş ve katılımcılardan araştırmacının ulaştığı sonuçların ve veriden çıkarılan anlamların doğruluğu konusunda görüş istenmiştir. Bu süreç çeviri ve geri çeviri esnasında tercih edilen terimlerin uygunluğu, demografik soruların hedef kitleyle eşleşip eşleşmediğinin tespit edilmesi açılarından da geri bildirim sağlamıştır.

Pilot uygulamanın bu son aşamasının ardından taslak anket formu ve görüşme formu redaksiyon için son kez Türk dili uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada hem anket formunda hem de görüşme formunda nihai katılımcıların tanıyabilecekleri terimlerin kullanılmasına, ifadelerin açık, anlaşılır ve net olmalarına dikkat edilmiştir. Anket formu ve görüşme formunda son düzeltmelerin yapılmasıyla uyarlama süreci tamamlanmıştır.

King (2009), taslak form ile gerçekleştirilecek pilot uygulamada yer alacak olan katılımcıların nihai uygulamanın gerçekleştirileceği hedef çalışma grubuna benzer özelliklere sahip olması önerisinde bulunmaktadır. Araştırma kapsamında öngörülemeden kısıtlamalardan dolayı anketin pilot uygulaması gerçek uygulamanın gerçekleştirileceği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenler yerine Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında ve veri çözümlesinin ardından katılımcı teyidi yapılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılardan geribildirim alınarak ulaşılan sonuçların doğruluğu konusunda görüş istenmiştir. Yukarıda detaylı şekilde açıklanan katılımcı teyidi ve geribildirim alınması süreçlerinin anketin pilot uygulamasının ve nihai uygulamasının farklı odak gruplar üzerinde yapılmasından kaynaklanabilecek güvenilirlik kaybını önlediği düşünülmektedir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan nicel veri toplama araçlarına ilişki bilgilere yer verilmiştir.

Etnikmerkezcilik Ölçeği. Araştırmada kullanılan Etnikmerkezcilik Ölçeğinin orijinali Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilmiş olup 22 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise yine Üstün (2011) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir ve dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grupları Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin çalışma grupları ile aynıdır. Benzer bir şekilde Etnikmerkezcilik Ölçeğinin çevirisinin ardından üç hafta

arayla İngilizce ve Türkçe uygulamalar yapılmış, ilişkili gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Türkçe ve İngilizce formlardaki maddelerden alınan puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizler ölçeğin Türkçe dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısı dikkate alınarak doğrulayıcı faktör analizi için uygunluk testlerinin ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunda yer alan iki maddenin faktör yük değerleri alt sınır olarak kabul edilen .30'un altında kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır ve ölçek 20 maddelik son halini almıştır.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise bu maddeler hesaplamalara dahil edilmemiş ve ölçeğin orijinalinde .92 olarak belirlenen Cronbach Alpha katsayısı, Türkçe için .82 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak ölçeğin madde toplam puan korelasyonu da hesaplanmış elde edilen sonuçlar maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Geçekleştirilen tüm analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur (Üstün, 2011, s. 74-78). Araştırma kapsamında Etnikmerkezcilik Ölçeği Çok-kültürlü Eğitim Programının uygulanmasından önce hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerini ölçmek amacıyla ön test ve programın uygulanmasının ardından bu düzeylerde bir fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Etnikmerkezcilik Ölçeği Ek 6'da sunulmuştur.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği. Araştırmada kullanılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin orijinali Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş olup 24 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinalinde Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven, Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme şeklinde açıklanmış beş alt ölçek bulunmaktadır. Güvenirlik çalışması dahilinde Chen ve Starosta (2000) ölçeğin orijinalinde iki ayrı uygulama ile Cronbach Alpha katsayılarını .86 ve .88 şeklinde hesaplamışlardır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Üstün (2011) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye dil eş değeri çalışması kapsamında öncelikle ölçek üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye

çevrilmiş ve elde edilen üç versiyon daha sonra tek bir forma dönüştürülmüştür. Birleştirilen form ve ölçeğin orijinal metni karşılaştırıldıktan sonra ölçek ilkinde İngilizce olarak 46 ve ikincisinde Türkçe olarak 33 olmak üzere üç hafta arayla İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. İki uygulama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar t-testi ve iki formda yer alan maddelerden alınan puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Alt ölçekler için de uygulanan ilişkili gruplar T testi uygulanmış ve puanlar arasındaki ilişkinin bulunması için de Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Aynı analizler her iki dildeki formda yer alan maddeler için de uygulanmıştır. Tüm analiz ve elde değerler ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğer olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda ölçek 240 öğrenci üzerinde uygulanmış ve elde edilen değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen madde faktör yük değerleri orijinal ölçekle karşılaştırıldığında tutarlılık göstermeyen üç madde olduğu belirlenmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacıların önerisi doğrultusunda ölçeğin Türkçe versiyonun tek faktörlü olarak kullanılması yönünde karar alınmıştır ve bu doğrultuda faktör analizi tekrarlanmıştır. Tekrarlanan faktör analizi neticesinde bir madde çıkarılmış ve ölçek 23 maddeye düşürülmüştür.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise bu madde hesaplamalara dahil edilmemiş ve ölçeğin orijinalinde .88 olarak belirlenen Cronbach Alpha katsayısı, Türkçe için .90 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak ölçeğin madde toplam puan korelasyonu da hesaplanmış elde edilen sonuçlar maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Geçekleştirilen tüm analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur (Üstün, 2011, s. 64-74). Araştırma kapsamında Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Çok-kültürlü Eğitim Programının uygulanmasından önce hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla ön test ve programın uygulanmasının ardından bu düzeylerde bir fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ek 7'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formunun kültürel uyarlaması ve

bağlamsallaştırma çalışmaları gerçekleştirildiği halde aynı işlemler Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep ve McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen ve Starosta, 2000) için gerçekleştirilmemiştir. Bunun başlıca iki nedeni bulunmaktadır: Öğrenme Etkinlikleri Anketinin orijinal formununun 10. sorusunda katılımcılardan etnik kökenlerine dair çoktan seçmeli bir soruya cevap vermeleri beklenmektedir. Bu seçenekte sunulmuş olan Beyaz, Siyah, Hispanik ve Asyalı ve benzeri seçenekler anketin uygulanacağı kültürel bağlama uygun değildir. Bununla birlikte anketin 4. sorusunda uygulanan etkinliklerin bir listesi bulunmaktadır. King (1997) anketin orijinal halinde bu soruda kendi uyguladığı etkinlikleri çoktan seçmeli olarak sıralamıştır. Bu araştırma kapsamında uygulanacak olan etkinlikler King (1997) tarafından uygulanmış olan etkinliklerden farklıdır. King (2009) anketin uyarlamasını yapacak olan araştırmacılara bu soruda yer alan etkinlikleri bağlamsallaştırmaları önerisinde bulunarak bazı örnekler de sunmuştur. Bununla birlikte Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeklerinde kültürel uyarlama ve bağlamsallaştırılma çalışması gereken herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu nedenle bu iki ölçek için uyarlama çalışması yapılmamıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilme Süreci

Çok-kültürlü sınıf ortamlarında ulusal mevzuat çerçevesinde mesleki yeterlik olarak belirlenmiş tutumları ve değerleri öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal hedefler olarak ortaya koyan ve hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası iletişim yeterlikleri dâhilinde duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik ders/derslerin bulunmadığı noktasından hareket eden bu çalışma, bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir program tasarısı geliştirme ve etkililiğinin incelenmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bu bölümde programın dayandığı eğitim felsefesi, tasarım yaklaşımı ve program geliştirme modeli açıklanmıştır. Bununla birlikte program tasarısının geliştirilmesi sürecinde izlenen işlem basamakları olan ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi ve düzenlenmesi ve değerlendirmenin nasıl yapıldığına ilişkin detaylı bilgi de sunulmuştur.

Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi

Program geliştirme çalışmaları yürütülürken eğitimin nihai amacının ne olduğu sorusu programın felsefi temellerinin oluşturulması için cevap aranması gereken bir sorudur. Bu sorunun cevabı doğrultusunda programın temelini oluşturan ilke ve kavramlar belirlenmekte ve bunlar programın hedef ve kazanımlarını oluşturmaktadır. Eğitim felsefesi programın gelişeceği yönü göstermekte, öğretmen ve kurum için rehberlik edecek ilkeleri belirlemekte, genel ve yeterliğe dayalı amaçların yazılacağı çerçeveyi sınırlandırmaktadır (Doğan, 1997, s. 36). Bu araştırma kapsamında geliştirilen çok-kültürlü öğretmen eğitimi tasarısının dayandığı eğitim felsefesi Pragmatist felsefeye dayanan Yeniden Kurmacılıktır.

İdealizm ve Realizmin aksine Pragmatist felsefeye göre hakikat insan yaşantısının dolayısıyla insanın dünyaya dair deneyiminin merkezindedir. İnsanın yaşantı yoluyla değişimi ve sürekli yeniden oluşumu kaçınılmazdır (Alcı, 2012). Schiller'e göre insanın hakikati arama yönündeki bilişsel çabası ve ihtiyacı aslında tasvir etmeye çalıştığı gerçeği sürekli dönüştürmektedir (Blackburn, 2005). Bu nedenle Pragmatist felsefeye temellenmiş bir eğitim programı insanı ve deneyimlerini merkeze alan demokratik bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Sürekli değişen gerçeklik içinde insan olarak öğrenci merkezdedir ve öncelikli olan öğrencinin yani bireyin sürekli değişmekte ve başkalaşmakta olan ilgi ve ihtiyaçlarıdır (Alcı, 2012).

Yeniden Kurmacılık, Pragmatist felsefeye dayanan bir eğitim felsefesi olarak toplumun yeniden düzenlenmesi ve demokrasinin yerleştirilmesi amaçlarını gütmektedir (Alcı, 2012). Yeniden Kurmacılık temeline dayanan bir eğitim programı hem bireysel hem de toplumsal hedefler içermektedir. Buna göre eğitimin tüm amaçları ve bunlara ulaşmak için kullandığı araçlar toplumsal sorunları ortadan kaldırmaya yönelik şekilde örgütlenmelidir (Turgut, 1995, s. 96-97, akt. Tuncel, 2012). Bu bağlamda Yeniden Kurmacı yaklaşımla tasarlanmış bir eğitim programında belirleyici olan unsur toplumu yeniden yapılandırma önceliği taşıyan hedeflerdir, içerik bu hedeflere ulaşmak amacıyla düzenlenmektedir. Yeniden Kurmacılıkta önemli olan amaçlardır. İçerik de amaçlara ulaştıracak biçimde düzenlenmelidir. Bu noktada öğretmenler ise "değişim ve reformun temsilcisi olmalıdır" (Tuncel, 2012, s. 47).

Yeniden Kurmacılık çerçevesinde eğitim programlarının hedefi toplumsal sorunlara çözüm üretebilmek ile ilişkilidir. Eğitim "barış, işbirliği, denge gibi değerlerle" birlikte "demokratik bir tutumun", "değişim ve gelişime uyum sağlayabilme" ve "toplumsal değişimi sağlama" becerilerinin kazandırılmasına odaklanmaktadır (Tuncel, 2012, s. 48). Bu araştırmada geliştirilen program tasarımının temel hedefleri, Yeniden Kurmacılık çerçevesinde bireylere kültürel çeşitliliğin bulunduğu ortamlarda kültürlerarası duyarlılıkla iletişim kurabilecek inanç, tutum, değer ve bakış açılarını kazandırmak şeklinde ifade edilmiştir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için Yeniden Kurmacılık "her türlü ders ve konunun sınıf ortamına" getirilerek içeriğin oluşturulmasını, eğitim durumlarının planlanırken "sınıf ortamının demokratik olmasını ve "görüşlerin ya da düşüncelerin kabul ya da red edilmesi" konusunun bireye bırakılmasını ve deneyim temelli etkin öğrenme ortamları oluşturulmasını önermektedir (Tuncel, 2012, s. 48). Sınama durumları ise bireylerin "eleştirel düşünmeyi ve bilimsel yöntemi kullanıp kullanmadığını ölçecek" şekilde tasarlanmalıdır (Tuncel, 2012, s. 48). Bu araştırmada geliştirilen program tasarımının hedeflerinde olduğu gibi içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve sınama durumlarında kullanılacak yaklaşım ve yöntemlerin seçimi ve tasarlanması Yeniden Kurmacılık çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen program tasarısı ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve değerlendirme basamaklarından oluşan Taba Modeli esas alınarak şekillendirilmiştir (Taba, 1962). Bu yaklaşım diğer program geliştirme modellerinden farklı olarak tümevarımsal bir yaklaşım izlemektedir. Hunkins ve Hammill (1994), Taba'nın tüm eğitim programlarının belli başlı bileşenleri olduğunu inandığını belirtmektedir. Buna göre programlar bu bileşenler açısından tanımlanabileceği gibi bu bileşenler birbirinden ayırabilmekte ve tekrar bir araya getirilebilmektedir. Bu bileşenler her eğitim programı için mevcut bulunmak zorundadır. Bununla birlikte diğer meslektaşlarının aksine Taba (1962), öğretmenlerin eğitim programı geliştirme sürecinde aktif rol oynamaları gerektiğini belirtmektedir (Hunkins & Hammill, 1994).

Taba (1962), yedi adımdan oluşan bir program geliştirme modeli sunmaktadır. İlk adım ihtiyaçların belirlenmesidir. Burada öğretmen veya program geliştirme uzmanı ihtiyaçları belirleyerek işe başlamaktadır. İkinci adım hedeflerin

oluşturulmasıdır. Bir önceki adımda belirlenmiş olan ihtiyaçlar doğrultusunda "dikkat gerektiren hedefler belirlenir" (Hunkins & Hammill, 1994). Hedeflerin belirlenmesi öğrenmenin ölçülebilen ve gözlemlenebilir bir sonuç olarak somutlaştırılmasını ve ortaya konmasını sağlamaktadır. Üçüncü adım içeriğin seçimi ve dördüncü adım ise içeriğin düzenlenmesidir. Buna göre öğretmen veya program geliştirme uzmanı içeriğin bileşenlerini ve beklenen hedeflere ulaşmak için içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğine karar vermektedir. Beşinci adım ise öğrenme deneyimlerinin seçiminin yapılmasıdır; Taba (1962), öğrenme yaşantılarının ancak içerik belirlendikten sonra seçilebileceğini ve düzenlenebileceğini belirtmiştir. Bir sonraki adım ise seçilen öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesidir. Buna göre öğrenmeyi optimize edebilmek için öğrenme yaşantıları belli bir sırada düzenlenmelidir. Yedinci ve son adım ise değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinden oluşmaktadır (Alcı, 2012; Hunkins & Hammill, 1994; Ornstein & Hunkins, 2009, akt. Alcı, 2012).

Taslak program öğrenen merkezli tasarımlar arasından hümanistik tasarımla geliştirilmiştir. İnsancıl model olarak da anılan bu tasarım modeli, 1960 ve 1970'li yıllarda bilişsel öğrenmeye bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve Arthur Jersild, Arthur Combs ve Donald Snygg'in eserlerini yansıtmaktadır. Psikoloji alanındaki "insan potansiyeli" hareketine dayanan bu yaklaşıma göre insanın benlik kavramı, davranışın en önemli belirleyicisidir. Hümanistik tasarımda, eğitim programında öncelikli olan bilişsel çıktılardan ziyade duyuşsal çıktılardır. Buna göre eğitim programının hedefi Maslow'un ifadesiyle "kendini gerçekleştiren kişiyi" veya Rogers'ın "toplam insan"ını ortaya çıkarmak olmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2009).

Programın Geliştirilme Aşamaları

Taslak programın geliştirilme süreci Taba Modeli (1962) doğrultusunda aşağıdaki adımları kapsamaktadır:

1. İhtiyaçların belirlenmesi
2. Hedeflerin oluşturulması
3. İçeriğin seçimi
4. İçeriğin düzenlenmesi
5. Öğrenme deneyimlerinin seçimi
6. Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi

7. Değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi

Program geliştirme çalışmaları kapsamında Taba Modeli (1962) doğrultusunda her adımda hangi işlemlerin ne şekilde yapıldığına dair detaylı bilgi aşağıdaki ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

İhtiyaçların Belirlenmesi. Bu araştırma kapsamında taslak programın geliştirilmesi için benimsenen Taba Modeli (1962) doğrultusunda program geliştirme çalışmalarına ihtiyaçların belirlenmesiyle başlanmıştır. Taba (1962) ihtiyaçların saptanması noktasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin veya program geliştirme uzmanlarından oluşan bir grubun ihtiyaç analizi çalışmalarını yürütebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada ihtiyaç analizi araştırmacı tarafından doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi belirli bir yaklaşım ve planlama doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. İhtiyaç analizinin analiz öncesi, analiz ve analiz sonrası şeklinde planlanması gerekmektedir. Analiz öncesinde ihtiyaçların belirlenmesi için bir plan hazırlanmalı, amaç, sınırlar ve alanlar belirlenmeli ve kaynaklar açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Analiz aşaması ise bilginin toplanması, analiz ve sentezinin yapılmasından oluşmaktadır. Analiz sonrası ise çözümlerin belirlenmesi ve yayınlanması şeklinde özetlenebilir. Bu çalışmada yürütülen ihtiyaç analizi sürecinde demokratik yaklaşım benimsenmiş ve var olan ancak hissedilmeyen ve değişim ve gelişimden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla öğrenciler, konu alanı ve toplum boyutuyla ilgili araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Küçüktepe, 2012, s. 103-122).

Demirel (2002), ihtiyaç analizinin 'Ne?' ile 'Ne olmalı?' soruları arasındaki farkın çeşitli paydaşların değerlendirmeleriyle saptanması ve eksikliklerin nasıl ortadan kaldırılacağı konusunda önceliklerin belirlenmesi süreci olduğunu ifade etmektedir (s. 81). Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi birey, toplum ve konu alanı ihtiyaçlarını belirlemek için yürütülen kapsamlı çalışmalardır. İhtiyaç analizi program geliştirme sürecinde belirleyici olan program hedeflerinin belirlenmesidir ve "Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?", "Bireyin ihtiyaçları nelerdir?", "Konu alanının özellikleri ve bunlarla ilgili ihtiyaçlar nelerdir?" türünde sorulara yanıt aranır. Birey, toplum ve konu alanı üzerine yapılan araştırmalardan elde edilecek yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, bireylere kazandırılacak olan

hedeflerin belirlenmesinde temel veriler olarak kullanılmaktadır (Sönmez, 2006'dan akt. Küçüktepe, 2012).

Hedeflerin Oluşturulması. Taba Modeli (1962) doğrultusunda program geliştirme çalışmasının ikinci adımında ihtiyaç analizi ile tespit edilen eksikliklerin giderilmesi amacıyla hedefler belirlenmiştir. Hedeflerin belirlenmesi davranış değişikliğinin ölçülebilen ve gözlemlenebilir sonuçlar olarak somutlaştırılmalarını ve ortaya konmalarını sağlamaktadır. Saptanan ihtiyaçlar doğrultusunda öncelikli olarak belirlenen kavramlar duyuşsal hedefler olarak ifade edilmiş ve taksonomik olarak sınıflanmıştır (Krathwohl ve diğerleri, 1964). Bu süreçte toplum, birey ve konu alanlarında hizmet öncesi öğretmenlere kazandırılması beklenen ve farklı eğitim paydaşları tarafından eksiklik olarak ifade edilmiş olan kavramlar duyuşsal hedefler olarak yazılmıştır. Taslak program aynı zamanda dönüşümsel öğrenme kuramına da dayanmaktadır. Bu nedenle duyuşsal hedeflerin taksonomik olarak sınıflanması Mezirow (1991, 2000) tarafından ortaya konulan on dönüşüm aşamasıyla bir paralellik elde edilmesini sağlamıştır. Programın hiyerarşik olarak ifade edilen duyuşsal hedefleri, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık, anlayış, hoşgörü ve saygı gibi kavramlarla ilgili bakış açısı dönüşümü aşamalarıyla eşleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen program tasarısı hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlü sınıf ortamlarında ihtiyaç duyacağı düşünülen kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeyi ve kültürel çeşitliliğin bulunduğu bu ortamlarda eşitlikçi, kapsayıcı ve demokratik değerlerin, tutumların, inançların ve bakış açılarının kazandırılması amacını taşımaktadır.

Reigeluth (1983), Bloom'un taksonomisi temelinde öğrenmenin farklı boyutlarını açıklamış ve bilişsel öğrenmenin olgular, bilgi, anlam, düşünme, problem çözme ile biliş ötesi becerilerden oluştuğunu ve duyuşsal öğrenme alanlarının hisler, duygular, değerler, tutumlar, kişisel gelişim ve ahlak ile ilgili olduğunu belirtmiştir (akt. Gömleksiz & Kan, 2012). Duyuşsal davranışlar arasında bulunan değerler, duygular, yönelimler ve tercihler; değer eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, demokrasi eğitimi, barış eğitimi ve insan ilişkileri eğitimi gibi konuları kapsayan duyuşsal eğitimin alanına girmektedir (Bacanlı, 2005, s. 13-14). Bacanlı (2005)

duyuşsal alan eğitiminin Dewey'in yaşantısal eğitime ağırlık veren yaklaşımına ve Maslow'un hümanist eğitim anlayışına dayandığını belirtmektedir; Lang (1998) ise duyuşsal eğitim sürecinin bireylerin duyguları, inançları ve tutumlarını, kişiler arası ilişkileri ve sosyal becerileriyle bütünleştirdiği boyut olarak tanımlamaktadır (akt. Gömleksiz & Kan, 2012).

Bloom'un eğitimsel hedefler arasında bilişsel hedefleri sınıflandırması hiyerarşik bir düzeni takip etmektedir (Bloom et al., 1956). Bu taksonominin temelleri daha sonraları güncellenmiş olsa da (Anderson & Krathwohl, 2001) duygu, değerler ve "öğrenenlerin öğrenilenlere verdiği değerle" ilgili olan duyuşsal alan en az dikkatin yönlendirildiği alan olmuştur (Pierre & Oughton, 2007; Simm & Marvell, 2015). Bilişsel hedeflerin sınıflandırılmasından sonra Krathwohl ve diğerleri (1964) duyuşsal öğrenme alanı için bir sınıflandırma yapmışlardır. Buna göre duyuşsal alanda, bilişsel alanda olduğu gibi bir hiyerarşi bulunmaktadır (Sönmez, 2012). Bu alandaki hedefler bilişsel alan kapsamında bulunan bazı öğeler bulunmadan gerçekleşmeyebilir; çünkü bilmediğimiz bir nesne ya da olgu için herhangi bir duygusal tepki veremeyiz (Sönmez, 2012). Piaget bu iki alan arasındaki etkileşimi "hiçbir seviyede, hiçbir durumda, yetişkinlerde bile içinde duygu bulunmayan bütünüyle bilişsel bir davranış veya hal ve bilişsel bir unsuru bulunmayan bütünüyle duyuşsal bir hal bulamayız" şeklinde ifade etmiştir (akt. Clark ve Fiske, 1982, s. 130). Her ne kadar bu alanlar etkileşim içinde olsa da (B. L. Martin & Briggs, 1986) duygusal bileşeni olan herhangi bir davranış duyuşsal alan içerisinde kabul edilmektedir (Pierre & Oughton, 2007; Sönmez, 2012).

Duyuşsal alan, tutum, ilgi, kaygı, benlik, güdülenmişlik değer yargıları gibi boyutlardan oluşmaktadır ve bu davranışlar sadece okul sistemleri içinde oluşmamaktadırlar. Bununla birlikte eğitimin sistemlerinin, tüm kademelerinde bu davranışların bireylere kazandırılması yükümlülüğü bulunmaktadır (Sönmez, 2012). Bu doğrultuda Krathwohl ve diğerleri (1964) bilişsel alan sınıflamasına benzer bir şekilde, duyuşsal alan için de beş hedef ve ilgili alt aşamalardan oluşan ve Tablo 2'de görüldüğü şekilde kodlanmış olan bir hedef hiyerarşisi oluşturmuşlardır (akt. Sönmez, 2012).

Tablo 2

Duyuşsal Hedef Basamakları

1.00 Alma
1.10 Farkında Olma
1.20 Almaya Açıklık
1.30 Kontrollü-Seçici Dikkat
2.00 Tepkide Bulunma
2.10 Uysallık
2.20 İsteklilik
2.30 Doyum
3.00 Değer Verme
3.10 Değeri Kabullenme
3.20 Değeri Yeğleme
3.30 Değere Adanmışlık
4.00 Örgütlenme
4.10 Değeri Kavramsallaştırma
4.20 Değeri Örgütlenme
5.00 Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik
5.10 Genellenmiş Örüntü
5.20 Niteleme

(Krathwohl ve diğerleri, 1964)

Buna göre Alma düzeyi yeni fikirlerin varlığının farkında olma veya bunlara duyarlı olma, bunları hoş görmeye istekli olma davranışlarından oluşmaktadır; 1.10 Farkında Olma, 1.20 Almaya Açıklık ve 1.30 Kontrollü-Seçici Dikkat olarak alt basamaklara ayrılmıştır. Bu düzeyle ilgili eylemler farkında olmak, dinlemek, sormak, anlamak, kabul etmek, almak, eşlik etmek, geliştirmek, haklı bulmak, tanımak şeklinde ifade edilmiştir ve bu düzeyde yazılan hedef ifadelerinin sonuna "farkında oluş, dönüklük, duyarlılık, seçicilik" gibi ifadelerin eklenmesi önerilmektedir (Krathwohl et al., 1964; Simm & Marvell, 2015; Sönmez, 2012, s. 101).

İkinci düzey olan Tepkide Bulunma ise kişinin kendi bilgi, anlayış veya beklentilerine karşı yeni bir zorluğa etkin şekilde yanıt vermesini ifade etmek amacıyla bu şekilde ifade edilmiştir ve 2.10 Uysallık, 2.20 İsteklilik ve 2.30 Doyum alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu düzeyle ilgili eylemler tamamlamak, uyumlu olmak, işbirliği yapmak, incelemek, karşılık vermek şeklinde ifade edilmiştir ve bu düzeyde yazılan hedef ifadelerinin sonuna "razı oluş, zevk alış, gönüllü oluş" gibi ifadelerin eklenmesi önerilmektedir (Krathwohl et al., 1964; Simm & Marvell, 2015; Sönmez, 2012, s. 105).

Değer Verme basamağındaki davranışlar ise bir yargıya ulaşmak için yeni fikirlerle meşgul olma istekliliği şeklinde ifade edilebilir ve Sönmez (2012) tutum, inanç ve değerlerin bu basamağın kapsamı içinde olduğunu belirtmektedir. Değer Verme basamağı 3.10 Değeri Kabullenme, 3.20 Değeri Yeğleme ve 3.30 Değere Adanmışlık alt basamaklarından oluşmaktadır ve bu basamakta bireyin duyuşsal tepkilerinin "sınırlı bir kararlılıktan açık bir kararlılığa ve tutarlılığa doğru" derecelendiği görülmektedir (Sönmez, 2012, s. 107). Bu düzeyle ilgili eylemler kabul etmek, savunmak, adanmak, araştırmak, aramak, takdir etmek, teklif etmek, saygı duymak, paylaşmak şeklinde ifade edilmiştir ve bu düzeyde yazılan hedef ifadelerinin sonuna "düşkünlük, süreklilik, adanmışlık, takdir ediş, kendine iş ediniş, kendini veriş" gibi ifadelerin eklenmesi önerilmektedir (Krathwohl et al., 1964; Simm & Marvell, 2015; Sönmez, 2012, s. 107).

Dördüncü basamakta bulunan Örgütlenme yeni bir değerın bireyde zaten mevcut olan değerlerle ilişkilendirilip, ahenkli ve içsel olarak tutarlı bir hale getirilmesini ifade etmektedir. Değerlerle ilgili yeni örüntülerin oluşturulması şeklinde ifade edilebilecek bu basamakta 4.10 Değeri Kavramsallaştırma ve 4.20 Değeri Örgütlenme alt basamakları bulunmaktadır. Bu düzeyle ilgili eylemler düzenlemek, örgütlemek, göstermek, karşılaştırmak, tartmak, değerlendirmek, ilişkilendirmek, sentezlemek şeklinde ifade edilmiştir (Krathwohl et al., 1964; Simm & Marvell, 2015). Sönmez (2012) bu düzeyde yazılacak olan hedef ifadelerinin sonuna "kararlı oluş, kararlılık" gibi ifadelerin eklenmesini önermektedir (s. 109). Bununla birlikte, hedeflerin davranışa dönüştürülmesi sırasında ise "her zaman, her durumda, gerektiğinde başvurma, sorma, teşekkür etme, kızmama, darılmama, savunma, kendi değerleriyle ters düşmeme, özgün davranma, gerekçe göstererek açıklama, tutarlı olma" gibi ifadelere de yer verilebileceği ifade edilmektedir (Krathwohl et al., 1964; Sönmez, 2012, s. 109).

Son basamak Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik olarak ifade edilmektedir ve 5.10 Genellenmiş Örüntü ve 5.20 Niteleme alt basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamakta ifade edilen nitelenmişlik bireyin önceden edinmiş olduğu bilgi ve anlayışı, yeni ve genellikle zorlayıcı olabilen durumlara adapte olmasını sağlayabilen deneyime dayalı bir birikime sahip olduğunu ifade etmektedir (Krathwohl et al., 1964; Simm & Marvell, 2015). Bu düzeyle ilgili eylemler içselleştirmek, doğrulamak, göstermek şeklinde ifade edilmiştir ve bu düzeyde

yazılan hedef ifadelerinin sonuna "savunma, gözden geçirme, hizmet etme, çözme, kullanma" gibi ifadelerin eklenmesi önerilmektedir (Krathwohl et al., 1964; Sönmez, 2012, s.111).

Duyuşsal alan hedefleri bireyin duygunun farkında olması ile başlayarak o duygu ile oluşan tutum, inanç ve değer örüntülerini yeniden örgütleyerek içselleştirmesine kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır. Her bir hedef basamağı yaşamın farklı dönemlerinde, okul ve eğitim kaynaklı olmayan değişkenler sebebiyle değişime ve dönüşüme uğrayabilir ve her zaman doğrusal bir ilerleme kaydetmeyebilir (Krathwohl et al., 1964; Sönmez, 2012). Şüphesiz birey, bilişsel farkındalığına sahip olmadığı bir varsayım hakkında eleştirel düşünme gerçekleştiremez veya benzer bir şekilde tanımlanmamış bir duygu ile ilgili söylem geliştiremez (Cranton, 2002, 2016). Daha önceki bölümlerde incelendiği üzere, Mezirow (1975, 1991), dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında bireyde kafa karıştıran bir ikilemin tetiklediği bir farkındalık ile başlayan ve yeni değerlerin içselleştirilmesi ile tekrar denge haline ulaşan bir bakış açısı dönüşümü sürecinden bahsetmiştir. Mezirow (1975, 1990, 1991) ve diğer dönüşümsel öğrenme kuramcıları (Brookfield, 2012; Cranton, 2002, 2016; King, 1997, 2009) tarafından ortaya konan bu dönüşüm süreci, doğrusal bir yol ile sınırlandırılmamakla birlikte, duyuşsal alan hedefleriyle örtüşmektedir (Simm & Marvell, 2015). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen program tasarısında, programın temelini oluşturan dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında bakış açısı dönüşüm aşamaları ile hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi genel hedefine bağlı duyuşsal alan basamaklarının eşleştirilmesi gerçekleştirilmiştir (King, 2009; Krathwohl et al., 1964; Mezirow, 1990; Sönmez, 2012). Bakış açısı dönüşüm aşamaları ile duyuşsal alan basamaklarının eşleştirilmesi Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3

Bakış Açısı Dönüşüm Aşamaları ve Duyuşsal Hedef Basamaklarının Eşleştirilmesi

	Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları	Duyuşsal Hedefler
1	Kafa karıştıran bir ikileme düşme	1.00 Alma
2	Suçluluk veya utanç duygusuyla öz-inceleme	1.10 Farkında olma
3	Hakikatle ilgili, sosyo-kültürel veya ruhsal varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi	1.20 Almaya açıklık 1.30 Kontrollü-seçici dikkat
4	Kendi hoşnutsuzluğunun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer bir değişimden geçtiğinin farkına varma	
5	Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin keşfedilmesi	2.00 Tepkide bulunma 2.10 Tepkide uysallık 2.20 Tepkide isteklilik 2.30 Tepkide doyum
6	Bir eylem planı hazırlama	3.00 Değer verme
7	Kendi planlarını uygulamaya koymak için bilgi ve beceri kazanımı	3.10 Bir değeri kabullenmişlik
8	Yeni rollerin geçici olarak denenmesi	3.20 Bir değeri yeğleyiş 3.30 Bir değere adanmışlık
9	Yeni roller ve ilişkilerde yeterlik ve özgüven oluşturma	4.00 Örgütlenme 4.10 Bir değer için kavramsallaştırılması 4.20 Bir değer sistemi örgütlenme
10	Kişinin yeni bakış açısına göre belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünlemesi	5.00 Nitelenmişlik 5.10 Genellenmiş örüntü 5.20 Niteleme

Tablo 3'de görüldüğü üzere, Mezirow (1991) tarafından ortaya konan ve bireyin mevcut anlam şemalarını sorgulamasına neden olan ikileme düşme ile başlayan öz inceleme, eleştirel değerlendirme ve farkına varma ile devam eden aşamalar, bireyin inanç, değer ve tutumlarına eleştirel bir gözle bakmaya başladığı aşamalarıdır. Bu aşamalarda birey daha önce kendisini ikileme düşüren bir deneyim aracılığıyla farkındalık yaşayarak yeni ve eski perspektifini eleştirel bir bakış açısıyla incelemeye başlar (Mezirow, 1991, 2000). Geliştirilen program tasarısı kapsamında bu aşamalar duyuşsal hedef düzeyleri içinde Alma düzeyi ve Farkında Olma, Almaya Açıklık ve Kontrollü-Seçici Dikkat alt basamakları ile eşleştirilmiştir. Alma düzeyi ve alt basamakları nesne ve olgulara dair farkındalıkla ilgilidir. Bu farkındalık eksikliğinde birey söz konusu nesne ve olgulara dair bilişsel, duyuşsal, devinişsel ya da sezgisel bir davranış geliştiremez. Birey ancak bu farkındalık ile uyarıcıya karşı açıklık ve kabul geliştirilebilir. Alma düzeyinin alt basamakları uyarıcının farkında olma ile birlikte bu uyarıcı ile ilgili yeni kabullerin oluşmasına yönelik açıklık davranışlarının geliştirilmesini kapsayabilir. Bu düzeyde birey uyarıcıyı reddetmez,

ondan kaçmaz ve dönüşüme doğru dönüklük söz konusudur (Krathwohl et al., 1964; Sönmez, 2012).

Beşinci dönüşüm aşamasında birey olası yeni ilişkiler ve roller için seçeneklerini keşfetmektedir ve duyuşsal alan hedeflerinden Tepkide Bulunma düzeyinde bireyin uyarıcılara bilinçli şekilde tepkide bulunması söz konusudur. Bu aşamada birey alternatif yollar keşfeder ve yeni karşılaştığı bir duruma etkin şekilde tepkide bulunmaktadır (Krathwohl et al.,; Mezirow, 1991, 2000; 1964; Sönmez, 2012). Bunu takip eden dönüşüm aşamalarında ise birey paylaşımları ve deneyimleri doğrultusunda yeni perspektifi ile uyumlu planlar yapar, bunları uygulamaya koymak amacıyla gerekli bilgi ve becerileri edinme yollarını arar ve yeni rollerini denemeye başlar. Geliştirilen program tasarısında bu üç aşama duyuşsal hedef düzeylerinden Değer Verme ve Bir Değeri Kabulmuşluk, Bir Değeri Yeğleyiş ve Bir Değere Adanmışlık ile eşleştirilmiştir. Değer Verme basamağı ve alt basamaklarında bireyin "duyuşsal tepkileri sınırlı bir kararlılıktan açık bir kararlılığa ve tutarlılığa doğru derecelenmektedir" (Krathwohl et al.,; Mezirow, 1991, 2000; 1964; Sönmez, 2012, s. 107).

Dokuzuncu dönüşüm aşamasında birey dendiği rollere ilişkin yeterlilikleri geliştirmeye başlamaktadır. Burada edinilen yeni bakış açısının farklı bağlamlarda denendikten sonra buna dair öz güven geliştirilmesi de söz konusudur. Bu aşama, geliştirilen program tasarısında duyuşsal hedef düzeylerinden Örgütlenme ve alt basamakları olan Bir Değerin Kavramsallaştırılması ve Bir Değer Sisteminin Örgütlenmesi ile eşleştirilmiştir. Bunun nedeni bu düzey davranışlarının edinilen yeni değerle bireyin önceden edinmiş olduğu bilgi ve bakış açısıyla ilişkilendirmesi, tutarlı hale getirmesi ve örgütlemesine yönelik olmasıdır (Krathwohl et al.,; Mezirow, 1991, 2000; 1964; Sönmez, 2012).

Son dönüşüm aşaması olan kişinin yeni bakış açısına göre belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünlemesi ve duyuşsal hedef düzeylerinden Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik, Genellenmiş Örüntü ve Niteleme alt basamakları birebir örtüşmektedir. Bu dönüşüm aşamasında Mezirow (1991, 2000), bireyin ikileme düşerek, eleştirel öz incelemeyle denemeye kalkıştığı ve sonradan yeterlik geliştirdiği yeni rolleri yaşamıyla bütünleştirdiğini belirtmektedir. Bu son aşamada roller benimsenmiş ve artık yeni bir dünya görüşü halini almıştır. Geliştirilen program tasarısında bu aşama ile ilgili hedef, duyuşsal hedef düzeylerinin son

basamağıdır. Bu basamakta ve alt basamaklarında nitelenmişlik olarak ifade edilen durum, bireyin yeni değer, tutum ve inançları içselleştirmesi ve kendini bunlarla karakterize etmesi şeklinde ifade edilebilir. Mezirow (1991, 2000) tarafından ortaya konulduğu gibi artık bu aşamadaki davranışlar, bireyin yeni dünya görüşünü yansıtmaktadır (Krathwohl et al., 1964; Sönmez, 2012).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen program tasarısında hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına katkıda bulunmak amacıyla, Mezirow tarafından ortaya konan bakış açısı dönüşümü aşamalarına göre duyuşsal hedefler yazılmıştır. Bakış açısı dönüşüm aşamaları ile geliştirilen program tasarısının hedefleri Tablo 4'de gösterildiği şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4

Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları ve İlgili Duyuşsal Hedefler Tablosu

	Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları	Duyuşsal Alan Düzeyi	Hedefler
1	İkileme düşme	1.00 Alma	Azınlık kavramının farkında olma Ayrımcılık kavramının farkında olma Ön yargı kavramının farkında olma Toplumsal cinsiyet kavramının farkında olma Cinsiyet eşitliği kavramının farkında olma Eğitime erişim hakkı hakkında duyarlı olma
2	Öz-inceleme	1.00 Alma	Hoşgörüsüzlük kavramının farkında olma Kalıp yargı kavramının farkında olma Ayrımcılığın tarihsel kökenleri ile ilgili farkında olma
3	Eleştirel değerlendirme	1.00 Alma	Öteki kavramının farkında olma
4	Farkına varma	1.00 Alma	Azınlık kavramının farkında olma Toplum dışına itilmiş azınlıkların hak ihlallerini fark etmede dikkatli olma İnsan hakları ihlallerini fark etmede dikkatli olma Dayanışma ve anlayışa açıklık
5	Yeni rollerin keşfedilmesi	2.00 Tepkide Bulunma	Diğer insanlarla ortak yönlerimizi tanımlamaya gönüllü olma İnsan onurunun korunması için gereklilikleri yerine getirmeye gönüllü olma Engellilik ile ihtiyaçları anlamaya istekli olma Çeşitli azınlıkların yaşam koşullarını anlamaya istekli olma
6	Eylem planı hazırlama	3.00 Değer Verme	Diğer insanları anlamaya yönelik çabayı takdir etme
7	Bilgi ve beceri kazanımı		Demokratik değerlerin sürdürülmesine yönelik çabayı takdir etme
8	Yeni rollerin denenmesi		Yaşam hakkının korunmasına yönelik adanmışlık
9	Yeterlilik ve özgüven oluşturma	4.00 Örgütlenme	Din, inanç ve ifade özgürlüğünün uygulanması konusunda tutarlı olma
10	Bütünleştirme	5.00 Nitelenmişlik	Demokratik değerleri yaşam biçimi haline getirme Demokratik değerlerin toplumsal norm olarak sürdürülmesinde kararlı olma

İçeriğin Seçimi. Duyuşsal hedeflerin dönüşümsel öğrenme kuramı çerçevesinde ifade edilen on dönüşüm aşaması ile eşleştirilmesinin ardından, Taba Modeli (1962) doğrultusunda üçüncü adım olan içeriğin seçilmesi aşaması tamamlanmıştır. Buna göre duyuşsal hedeflere ulaşmak amacıyla uygun içerik seçiminin gerçekleştirilmesi için ilgili alanyazın incelenmiştir. İçeriğin oluşturulması amacıyla öncelikle mevcut kaynaklar gözden geçirilmiştir. Mevcut öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Antropoloji, Sosyoloji ve Vatandaşlık Bilgisi gibi derslerin içeriği incelenmiştir (YÖK, 2018). Ek olarak Avrupa Konseyi Pestalozzi Programı kapsamında kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış olan Pestalozzi Serisi (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, 2012, 2014) ve Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan Genç Öğrenenlerle İnsan Hakları Eğitimi El Kitabı, Compass/Pusula (Brander ve diğ., 2012) detaylı olarak gözden geçirilmiştir. İncelenen kaynaklar ve programın duyuşsal hedefleri göz önünde bulundurularak içeriğin kuramsal bilgi ile farklı hedeflere yönelik etkinlikleri kapsayacak şekilde oluşturulmasına karar verilmiştir.

İçeriğin Düzenlenmesi. Taba Modeli (1962) doğrultusunda program geliştirme çalışmasının dördüncü adımı içeriğin düzenlenmesidir. Program tasarısında yer alan duyuşsal hedeflere ve eşleştirildikleri dönüşüm aşamalarına göre belirlenen içerik beklenen hedeflere ulaşmak için düzenlenmiştir.

Öğrenme Deneyimlerinin Seçimi. Beşinci adım ise öğrenme deneyimlerinin seçiminin yapılmasıdır; Taba (1962), öğrenme yaşantılarının ancak içerik belirlendikten sonra seçilebileceğini ve düzenlenebileceğini belirtmiştir. Öğrenme deneyimleri seçilirken öncelik eleştirel yansıtma ortamlarının yaratılması olarak belirlenmiştir. Mezirow'a (1991, 2000) göre bakış açısı dönüşümü bireyin yaşadığı bir ikilem ile varolan dünya görüşünü ve varsayımlarını sorgulamasıyla başlamaktadır. Bu süreç bireyin eleştirel yansıtma yapmasıyla devam eder ve birey dönüşüm aşamalarının diğer safhalarında yeni algılama biçimleri ve görüşler keşfederek bu rolleri denemesi ve benimsemesi ile tamamlanır (Cranton, 2002; King, 2009; Mezirow 1991, 2000). Cranton (2002) ve King (2009) gibi dönüşümsel öğrenme kuramcıları eğitim ortamlarının bakış açısı dönüşümünü tetikleyebilecek şekilde tasarlanabileceğinden bahsetmektedirler. Öğrenme deneyimleri bakış açısı

dönüşümünün kaynağı ve nedeni olarak nitelendirilmemektedir. Bununla birlikte içerik ve ortam tasarımı bakış açısı dönüşümünü tetikleyebilecek bir süreci başlatma gücüne ve potansiyeline sahiptir. Bu nedenle bakış açısı dönüşümünü kolaylaştırabileceği düşünülen öğrenme deneyimlerinin seçimi ve/veya tasarlanması oldukça önemlidir (Cranton, 2002; King, 2009).

Araştırma kapsamında geliştirilen program tasarısında araştırmacının kuramsal temelini oluşturan çok-kültürlü eğitim bağlamında, ihtiyaç ve hedeflere göre öğrenme deneyimleri seçilirken, tecrübeyi merkeze alan, hizmet öncesi öğretmenlerin varsayımlarını, inanç ve değerlerini dile getirerek düşünme fırsatları yaratmalarına olanak tanıyabilecek etkinlikler belirlenmiştir. Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi süreci bir etkinlik havuzu oluşturulmasıyla başlamıştır. Bunun için alanyazın incelemesi yapılmış, yöntemler gözden geçirilmiş ve özellikle insan hakları, barış kültürü eğitimi alanında yapılan uygulamalar incelenmiştir. Öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasına Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan Genç Öğrenenlerle İnsan Hakları Eğitimi El Kitabı, Compass/Pusula (Brander ve diğ., 2012) kaynaklık etmiştir. Compass (Brander ve diğ., 2012) kapsamında tasarlanan etkinliklerde insan hakları eğitiminin pedagojik temelini öğrenci merkezli, açık uçlu öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı, bütünsel ve deneyimsel öğrenme (Kolb, 1984) yaklaşımları oluşturmaktadır. Bu nedenle taksonomik olarak sınıflanmış her bir hedefe ve ona karşılık gelen dönüşüm aşamasını tetikleyebileceği düşünülen etkinlikler seçilmiş ve öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Öğrenme Deneyimlerinin Düzenlenmesi. Bir sonraki adım ise seçilen öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesidir. Buna göre öğrenmeyi optimize edebilmek için öğrenme yaşantıları belli bir sırada düzenlenmelidir. Bu nedenle katılımcıların öğrenme ortamlarında tecrübe ettiklerine ve bunların kendileri üzerindeki yansımalarına eleştirel olarak bakabilecekleri derin ve yoğun düşünme ortamlarının hazırlanması öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesinde öncelikli olarak ele alınmıştır. Öğrenme deneyimleri her bir duyuşsal hedefle ilişkili gerekli kuramsal bilginin sunulmasının ardından ilgili etkinliğe yer verilmesi, her etkinlikten sonra bir çözümlenme oturumunun (debriefing session) gerçekleştirilmesi ve katılımcıların

yansıtma yaparak kişisel günlüklerini yazabilecekleri zaman diliminin ayrılması şeklinde düzenlenmiştir.

Duyuşsal alan eğitiminde öğrenme deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu deneyimler öğrenme sırasında ortaya çıkabilecek ve öğrenmede etki yaratabilecek olası durumlarla başa çıkma becerilerini de içermektedir (Vermunt, 1996, s. 26 akt. Gömleksiz ve Kan, 2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı çerçevesinde ise dönüşümü tetikleme ve/veya sürdürülebilir kılması beklenen unsur öğrenme deneyimlerinin eleştirel yansıtmayı başlatabilme potansiyelidir (Cranton, 2002). Bu bağlamda öğrenme deneyimlerinin ve etkinliklerinin hedefe ulaşmada katkısı bu eleştirel yansıtmayı oluşturabilecek zemini hazırlamasıdır. Detaylı şekilde planlanmış bir etkinlik kadar, provokatif bir cümle veya öğrenen bireylerin varsayımlarını ve kendi dünya görüşlerini sorgulamasına neden olabilecek bir olay örnekleme bakış açısı dönüşümünün başlamasına neden olabilmektedir (Cranton, 2002; King, 2009). Bu nedenle eğitim durumlarını düzenlenmesinde etkinlikler, bu etkinlikleri uygulama yöntemleri ve uygulayıcı öğretmen rolleri dikkatle tasarlanmış ve tanımlanmıştır.

Oluşturulan etkinlik havuzu, kaynak olarak kullanılan Compass (Brander ve diğ., 2012) el kitabından uyarlanan etkinlikler ve araştırmacı tarafından tasarlanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu havuzda yer alan etkinlikler önceden belirlenmiş duyuşsal hedefler ve bakış açısı dönüşüm aşamalarına göre sınıflandırılmış ve her düzey ve aşamaya iki asıl ve bir yedek etkinlik düşecek şekilde eşleştirilmiştir. Bu aşamada her etkinliğin amacı ve nasıl yürütüleceği planlanmış, gerekli materyal ve destek yöntemler ayrıntılandırılmış ve program hedeflerine eklenmiştir. Taslak program, bakış açısı dönüşüm aşamaları, duyuşsal hedef düzeyleri ve etkinliklerin eşleştirilmesi üç uluslararası uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Birinci uzman, program geliştirmeye yönelik süreci, duyuşsal hedeflerin doğruluğu ve hedef ifadelerinin uygunluğunu değerlendirmesi talebiyle fikirlerine başvurulmuş olan program geliştirme alanında uzman bir akademisyendir. İkinci uzman taslak programda yer alan etkinliklerin ve etkinliklerin yürütülme şekillerinin kültürlerarası duyarlılığa etkisini değerlendirmesi amacıyla görüşlerine başvurulmuş olan özellikle Avrupa Birliği bağlamında kültürlerarası eğitim üzerine uzmanlaşmış bir akademisyendir. Üçüncü ve son uzman ise etkinliklerin sıralanması, hedef kitleye uygunluğu ve kullanılan destek yöntemlerinin uygunluğu konusunda fikirlerine başvurulmuş olan toplumsal cinsiyet, LGBTIQ hakları ve insan hakları eğitimi

konularında uluslararası araştırma ve eğitim çalışmaları yürüten ve Compass (Brander ve diğ., 2012) el kitabının kullanması konusunda danışmanlık veren bir uzmandır. Her üç uzmandan alınan ger bildirimler doğrultusunda hedef ifadeleri düzeltilmiş, sadeleştirilmiş, yedek etkinliklerden bazıları kapsam dışı bırakılmış, bazı etkinliklerin sırası değiştirilmiş ve bazı etkinliklerin yürütülmesi için destek yöntemler çeşitlendirilmiştir. Toplam on etkinlik ve destek yöntemlerden oluşan eğitim durumlarına son hali verilmiş ve programın uygulamasına geçilmiştir. Bakış açısı dönüşüm aşamaları, ilgili duyuşsal hedefler ve etkinliklerin eşleştirilmesine ilişkin özet Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları, İlgili Duyuşsal Hedefler ve Etkinlikler

BD Aşamaları	Duyuşsal Alan Düzeyi ve Hedefler	Etkinlikler
1	İkileme düşme	1.00 Alma
	Azınlık kavramının farkında olma Ayrımcılık kavramının farkında olma Ön yargı kavramının farkında olma Toplumsal cinsiyet kavramının farkında olma Cinsiyet eşitliği kavramının farkında olma Eğitime erişim hakkı hakkında duyarlı olma	"Ben haritası" "İleri doğru bir adım at"
2	Öz-inceleme	1.00 Alma
	Hoşgörüsüzlük kavramının farkında olma Kalıp yargı kavramının farkında olma Ayrımcılığın tarihsel kökenleri ile ilgili farkında olma	"Jane Elliott - Bölünmüş bir sınıf"
3	Eleştirel değerlendirme	1.00 Alma
	Öteki kavramının farkında olma	"Öteki kimdir?"
4	Farkına varma	1.00 Alma
	Azınlık kavramının farkında olma Toplum dışına itilmiş azınlıkların hak ihlallerini fark etmede dikkatli olma İnsan hakları ihlallerini fark etmede dikkatli olma Dayanışma ve anlayışa açıklık	"Crash Movie" (2004)
5	Yeni rollerin keşfedilmesi	2.00 Tepkide Bulunma
	Diğer insanlarla ortak yönlerimizi tanımlamaya gönüllü olma İnsan onurunun korunması için gereklilikleri yerine getirmeye gönüllü olma Engellilik ile ihtiyaçları anlamaya istekli olma Çeşitli azınlıkların yaşam koşullarını anlamaya istekli olma	"Ben kimiz?" "Çalışmak İstiyorum"

Tablo 5 (Devamı)

6	Eylem planı hazırlama	3.00 Değer Verme Diğer insanları anlamaya yönelik çabayı takdir etme Demokratik değerlerin sürdürülmesine yönelik çabayı takdir etme Yaşam hakkının korunmasına yönelik adanmışlık	"İçeri girebilir miyim?" "Münazara - Öjeni ve yaşam hakkı"
7	Bilgi ve beceri kazanımı		
8	Yeni rollerin denenmesi		
9	Yeterlilik ve özgüven oluşturma	4.00 Örgütlenme Din, inanç ve ifade özgürlüğünün uygulanması konusunda tutarlı olma	"Münazara - Mahkûmların oy hakkı"
10	Bütünleştirme	5.00 Nitelenmişlik Demokratik değerleri yaşam biçimi haline getirme Demokratik değerlerin toplumsal norm olarak sürdürülmesinde kararlı olma	

Değerlendirme Yöntemlerinin Belirlenmesi. Taba Modeli (1962)

doğrultusunda program geliştirme çalışmalarının son aşaması değerlendirme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesidir. Uygulanan taslak programın etkililiği çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Öncelikle, programın hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeyleri üzerindeki etkililiğini saptamak amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bununla birlikte geliştirilen program tasarısı kapsamında uygulanan etkinliklerin hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık yönünde bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadıkları da saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bu araştırma kapsamında kullanılmak üzere uyarlaması yapılmış olan Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formları kullanılmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin Öğrenme Etkinlikleri Anketinden elde ettikleri BD-Endeksi puanlarına göre uygulanan taslak programın kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine olan katkısı belirlenmiştir. Programın etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bir diğer yöntem ise hizmet öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerdir. Program tasarısının etkililiği konusunda hizmet öncesi öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin hangi analiz yöntemleriyle çözümlendiği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bununla birlikte Tablo 6'da araştırma soruları, ilgili veri toplama araçları ve analiz yöntemleri özetlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma nitel, ardından nicel ve ardından tekrar nitel olmak üzere sıralı üç aşamadan oluşan çok aşamalı karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynaklarını ağırlıklı şekilde nitel veriler oluşturmaktadır. Nitel veri çözümlenmelerinden elde edilen bulgulara dayanan araştırma sonuçlarının geçerliğinin ve güvenirliliğinin sağlanması adına araştırmacı tarafından bazı önlemlerin alınması gerekli görülmüştür.

Nitel araştırmalarda geçerlik, "araştırmacının araştırılan olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi" şeklinde ifade edilmektedir (Kirk & Miller, 1986 akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırılan durum veya olguya dair bütüncül bir bakış açısının sağlanması adına araştırmacının elde edilen verileri ve neticesinde ulaşılan sonuçları doğrulayabilmek için ek yöntemler kullanması gerekebilir. İç geçerlik araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru şekilde temsil edilip edilmediği sorusuyla ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın nitel aşamalarında iç geçerliğin sağlanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırma bulguları verilerin elde edildiği ortama bağlı olarak tanımlanmıştır: Araştırmadan elde edilen bulgular, geliştirilen taslak programın uygulanması neticesinde elde edilmiştir. Araştırma bulgularının elde edildiği ortam ve süreçler araştırmanın Çalışma Planı kısmında detaylı şekilde sunulmuştur.

2. Araştırma bulguları farklı veri kaynakları, veri toplama yöntemleri ve farklı veri çözümlene yaklaşımları kullanılarak doğrulanmıştır: Araştırmanın genelinde yöntem, veri ve örneklem çeşitlenmesine (triangulation) gidilmiştir. Denzin (1989), araştırma probleminin farklı yöntem yaklaşımlarıyla sorgulanması halinde belirli bir yöntem, ölçme aracı veya çözümlenmeden elde edilen bilginin sınırlılığında kaynaklanabilecek dezavantajların ortadan kaldırılabilceğini belirtmekte ve bu süreci triangulation olarak tanımlamaktadır (akt. Türnüklü, 2001).

Triangulation kavramının Türkçe karşılığı Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından "çeşitleme" şeklinde ifade edilmiştir ve Türkçe alanyazında bu şekilde yer almaktadır (Türnüklü, 2001). Araştırmanın üç aşamasında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme ve uyarlama süreçlerine ilişkin detaylı bilgi, örneklem, uygulanan çalışma grupları ve veri toplama araçlarından elde edilen verinin çözümlenmesi çalışmalarıyla ilgili bilgi araştırmanın Çalışma Grupları, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi kısımlarında detaylı şekilde sunulmuştur.

3. Araştırma verileri daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumlu olarak toplanmıştır: Araştırma çok-kültürlü öğrenme yaklaşımı çerçevesinde kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesine yönelik bir taslak programın geliştirilmesi ve etkililiğin incelenmesi ile ilgilidir. Araştırmanın verileri bu çok-kültürlü eğitim çerçevesine uyumlu olarak toplanmıştır.

4. Bulgular araştırmaya katılan katılımcılar tarafından teyit edilmiştir: Araştırmanın merkezini oluşturan hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerine dair araştırma sorusunu yanıtlamak için kullanılan veri toplama araçlarından biri olan Öğrenme Etkinlikleri Anketi iki bölümden oluşmaktadır. Buna göre King (1997) anketin ilk kısmının yazılı olarak cevaplanmasından ve birincil veri analizinin gerçekleştirilmesinden sonra bakış açısı dönüşümü yaşamış olduğunu belirten katılımcılar ile Takip Görüşme Formu kullanılarak görüşmelerin gerçekleştirilmesini önermektedir. Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uygulanmasını takip eden birincil analizin ardından dokuz hizmet öncesi öğretmen bakış açısı dönüşümü yaşadığını belirtmiş ve dokuz öğretmenle takip görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında Öğrenme Etkinlikleri Anketi ile toplanan ve nitel çözümlemesi gerçekleştirilen bulguların katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir.

Dış geçerlik ise araştırmaya sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmadan elde edilen sonuçlar benzer araştırma ortamlarına ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte nitel araştırmalar yürütüldükleri ortam ile kuvvetli sosyal bağlar üzerine yapılandırıldıklarından ve sonuçları her duruma ve ortama göre farklılaştığından nicel araştırmalarda olduğu gibi doğrudan genelleme söz konusu değildir. Nitel araştırmalarda genellemeler ilkelerin veya kuralların ortaya konması şeklinde değil, deneyimlerin ve örneklerin sunulmasıyla mümkündür. Bu araştırma

kapsamında elde edilen bulgular çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerin deneyimleri ve algıları ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar diğer yükseköğretim ortamlarına genellenemez. Doğrudan genelleme amaçlanmamış olsa da elde edilen sonuçlar üzerinden benzer bağlamlarda farklı örneklem grupları ve etkinliklerle yürütülecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur. Bununla birlikte dış geçerliğin sağlanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırma örneklemini, yürütüldüğü ortam ve süreçler başka örneklemlemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır: Araştırmanın yürütüldüğü ortam ve süreçler Çalışma Planı kısmında, çalışma grubuna dahil olan katılımcılarla ilgili detaylı bilgi Çalışma Grubu kısmında ve çalışma grubunda yer alan odak katılımcıların kimler olduğuna dair detaylı bilgi Odak Katılımcılar kısmında sunulmuştur.

2. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma sorusu ve ilgili kuramlarla tutarlılığı gözden geçirilmiştir.

3. Araştırmada elde edilen bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2016), nicel araştırmalar için geçerli olan güvenilirlikle ilgili bazı etkenlerin nitel araştırmalar için söz konusu olmadığını ifade etmektedirler. Nitel araştırmaların belirleyici özelliklerinden olan algıların önemi ve araştırmanın yürütüldüğü ortama duyarlılık konularının güvenilirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarabileceğini belirtmektedirler. İnsan davranışı hiçbir zaman durağan olmadığı için yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili araştırmalarda tekrar edilebilirliğin yani dış güvenirliliğin sağlanması mümkün değildir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Benzer bir şekilde iç güvenirlilik de nitel araştırma yaklaşımının temel özellikleriyle çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklılaşabileceğini, bunun kaçınılmaz ve olağan olduğunu kabul etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bununla birlikte nitel araştırmanın bilimselliği açısından iç güvenirliliğin ve dış güvenirliliğin farklı şekillerde ele alınması gerekmektedir. Kirk ve Miller (1986) dış güvenirliliği zamana bağlı güvenirlilik olarak ele almıştır (akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu ölçülen olgunun zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelmektedir. İç güvenirlilik ise gözleme bağlı güvenirlilik olarak ifade edilmiş ve aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının

bir olgu veya olayı aynı biçimde ölçmesi olarak ifade edilmektedir (Kirk & Miller, 1986, akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Şüphesiz farklı araştırmacıların aynı gözlemleri yapması mümkün değildir. Gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleriyle toplanan veriler ve bunların analizi ile ilgili araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların en aza indirgenmesi beklenmektedir. Bu nedenle dış güvenirliliğin sağlanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırmada kullanılan yöntem ve aşamaları açık ve detaylı olarak tanımlanmıştır.
2. Araştırma boyunca veri toplama, çözümlenme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında nelerin yapıldığı açıkça tanımlanmıştır.
3. Araştırmada toplanılan verilerden elde edilen sonuçların araştırmacının bireysel varsayımlarından, önyargılarından ve yönelimlerinden etkilenmesini en aza indirmek amacıyla, tüm süreçler ve araştırmacı hakkında açık ve detaylı bilgi sağlanmıştır: Araştırmacının kendini araştırma bağlamında ne şekilde konumlandığı, varolabilecek önyargıları ve yanlılığı en aza indirmek için ne gibi önlemlerin alındığı Araştırmacının Rolü kısmında açıklanmıştır.
4. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenecek şekilde saklanmıştır: Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ve katılımcıların onay verdiği durumlarda alınan ses kayıtları, ses kayıtlarının deşifrelerinden elde edilen ham veri ve araştırmacının kod defteri yedeklenmiş ve saklanmıştır. Araştırmanın doküman analizi kapsamında gerçekleştirilen veri çözümlenmesine örnek teşkil etmesi amacıyla, bu verilerin kodlaması araştırmacının kod defterinden bir kesit halinde Ek 8'de sunulmuştur.

Araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanmasına yönelik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırmada, araştırma soruları açık şekilde ifade edilmiştir: Araştırmada ifade edilen araştırma soruları, araştırmanın farklı aşamalarıyla ilişkilendirilmiş ve tutarlı şekilde ifade edilmiştir.
2. Araştırmada araştırmacı kendi konumunu açık bir şekilde tanımlamıştır.
3. Araştırmada verilerin kodlamasında birden fazla araştırmacı tarafından veri kodlaması ve kodlama karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 6

Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemi
1. Çokkültürlü öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine yönelik		
a. İlgili ulusal ve uluslararası mevzuat,	İlgili dokümanlar	Betimsel analiz
b. Hizmet öncesi öğretmenler,	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi, tümevarımcı analiz
c. Sivil toplum örgütleri,	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi, tümevarımcı analiz
d. Öğretmenler tarafından ifade edilen eğitim ihtiyaçları nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi, tümevarımcı analiz
2. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümü durumları nasıldır?		
a. Bakış açısı dönüşümü gerçekleşmiş midir?	Öğrenme Etkinlikleri Anketi Yansıtıcı günlükler	Betimsel istatistikler (yüzde, frekans), içerik analizi, tümevarımcı analiz
b. Bakış açısı dönüşümü hangi boyutlarda gerçekleşmiştir?	Öğrenme Etkinlikleri Anketi, Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşme Formu	Betimsel istatistikler (yüzde, frekans), içerik analizi, tümevarımcı analiz
c. Bakış açısı dönüşümünün gerçekleşmesine katkıda bulunan unsurlar nelerdir?	Öğrenme Etkinlikleri Anketi, Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşme Formu Yansıtıcı günlükler	Betimsel istatistikler (yüzde, frekans), içerik analizi, tümevarımcı analiz
3. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersi, hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında;		
a. etnikmerkezcilik öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Etnikmerkezcilik Ölçeği	Non-parametrik testler, etki büyüklüğü testi
b. kültürlerarası duyarlılık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Non-parametrik testler, etki büyüklüğü testi
4. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alan hizmet öncesi öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi, tümevarımcı analiz

Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin nasıl çözümlendiği ile ilgili detaylı bilgi sunulmuştur.

İhtiyaç Analizine Yönelik Doküman İncelemesinden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi. Araştırmada etkililiğinin incelendiği eğitim programına yönelik ihtiyaç analizi doküman incelemesi ile başlamıştır. Detaylı bir alanyazın incelemesinin ardından belirlenen örneklem dâhilinde bulunan 39 ayrı metin betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerini kapsamaktadır (Strauss & Corbin, 1990). Betimsel analiz sürecinde, çözümlenmesi gerçekleştirilen veri setinin çarpıcı şekilde yansıtılması amacıyla doğrudan alıntılara geniş yer verilmektedir. Bu araştırmada analiz çalışması araştırma sorularına temellendirilmiş belirli bir kavramsal çerçeveden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili bu kavramsal çerçeve doğrultusunda veriler tekrarlanan şekillerde okunmuş ve düzenlenmiştir. Bununla birlikte kavramsal çerçeve dâhilinde araştırma sorularına yönelik doğrudan alıntılar, verilerin temalar doğrultusunda düzenlenmesi sürecinde seçilmiş ve renk kodları atanmıştır. Son aşamada bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

İhtiyaç Analizine Yönelik Hizmet Öncesi Öğretmenler, Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi. İhtiyaç analizine yönelik hizmet öncesi öğretmenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin veri analizi içerik analizi yöntemi ve tümevarımcı analiz ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, belirli bir veri setindeki ortak eğilimleri ortaya çıkarmak ve tanımlamak için eldeki verileri sistematik olarak çözümlenmeye tabi tutulmasını sağlayan bir veri çözümleme yöntemidir (Çalık ve diğ., 2008). Tavşancıl ve Aslan (2001) içerik analizini sözlü, yazılı ve diğer materyal türlerinin objektif ve sistematik olarak incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlarken, Cohen ve diğ. (2007) içerik analizini bir veri yığını içindeki anahtar kavramları tanımlama ve inceleme süreci olarak tanımlamaktadır (Sert ve diğ., 2012). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri tanımlayabilen ve netleştirebilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır;

sistematik ve objektif olan niceliksel içerik analizinin aksine, nitel paradigmalara dayalı bir içerik analizi, sınıflandırılmış verilerle ilgili yorumlamaların yapılmasına katkıda bulunmaktadır (Hsieh & Shannon, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2016).

İçerik analizi sürecinin ilk aşamasında görüşmeler üç ayrı veri seti oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre,

1. Hizmet öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veri seti,
2. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veri seti ve
3. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veri seti bulunmaktadır.

Tüm veri setleri için izlenen ilk adım görüşmelerin deşifre edilerek ve dökümlerinin bilgisayar ortamına aktarılmasıdır. Dökümlerin düzenlenmesi aşamasında her üç çalışma grubunda yer alan katılımcıların her biri için araştırmacı tarafından kısa kodlar atanmış, böylelikle veriler anonim hale getirilmiştir. Kodlama sürecine dair bir örnek teşkil etmesi bakımından araştırmacının kod defterinden bir kesit Ek 8'de sunulmuştur.

İçerik analizi ile nitel verilerin çözümlenmesinde araştırmacının amaçları ile ilişkili olarak kodlama için farklı yaklaşımlar benimsenebilir. Strauss ve Corbin (1990) üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Buna göre veriler

1. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre,
2. Verilerden çıkan kavramlara göre ve
3. Genel bir çerçeveye göre yapılabilmektedir.

Bu araştırma kapsamında her üç veri seti için de tek bir kodlama yaklaşımı benimsenmiş ve kodlama süreci buna göre tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında farklı eğitim paydaşlarının görüşlerine göre bir ihtiyaç analizi çalışması yürütülmüş ve nitel veri bu amaçla toplanmıştır. Buna göre veri analizini önceden belirlenmiş ve veri analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı ile kodlama yaparak sınırlandırmak yerine, kodların tamamen veri kaynağının doğurduğu kavramlara göre oluşturduğu kodlama yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşıma göre kodların oluşturulmasında tamamen veri kaynağından faydalanılmış ve tümevarımcı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Tümevarımcı analiz ile olayların ilişkilendirilmesi, farklı durumların, kavram ve fikirlerin derinlemesine anlaşılması ve aralarında ilişkilendirmenin yapılması mümkündür (Glaser & Strauss, 1967).

Araştırma kapsamında kodlama herhangi bir yazılım kullanılmadan elle tamamlanmıştır. Görüşme metinlerinin tekrarlanarak okunması ve ilk kodlamanın ardından, kodlar sürekli olarak revize edilmiştir ve güncellenmiştir. Kodlama, nitel veri analizin ilk basamağıdır ve eldeki veri biriminden daha geniş çözümlemelere ulaşmak için "bir veri biriminde ne olduğunu" tanımlamayı amaçlayan ve tekrara dayanan bir süreçtir (Rossman & Rallis, 2012, s. 282). Kodlar, verileri kavramsal çerçevelere ve diğer daha geniş kavramlara bağlamak için kullanılır. Farklı veri setleri farklı kodlar doğurduğundan her veri seti için ayrı kod şemaları hazırlanmış, bu şemalar belirli bir şekilde ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş ve temalaştırma çalışmaları her bir veri seti için ayrı ayrı yürütülmüştür.

Kodlamanın güvenilirliğinin sağlanması için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır ve kodlayıcılar arası güvenilirlik farklı şekillerde hesaplanabilir (Cohen, 1960; Krippendorff, 1980; Miles & Huberman, 1994; Scott, 1955). Bu çalışmada kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel verilerin analizinde tek bir yaklaşımla hareket edilerek aynı veri setinden ulaşılan kodların benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından farklı kodlayıcılar tarafından belirlenen kodların sayısal olarak karşılaştırılması ve benzer kodların kullanılıp kullanılmadığının anlaşılması temeline dayanan bu teknik, kodlayıcılar arası güvenilirlik olarak tanımlanmıştır. Buna göre "üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılmayan kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanabilir" (Arastaman ve diğ., 2018) Yıldırım ve Şimşek (2016), bu tip çalışmalarda en az %70 oranında bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Miles ve Huberman (1994) başlangıçta %70'lik bir oranın kabul edilebilir olduğunu ancak veri setinin büyüklüğüne göre bu oranın %90'a yakın olmasını önermektedirler. Bununla birlikte Miles ve Huberman (1994) farklı kodlayıcılar arasında kodların %95'i üzerinde %80'lik bir fikir birliğinin sağlanmasının, kodlayıcılar arası güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaçla her bir veri setinden veri setinin %80'ini oluşturacak şekilde seçkisiz şekilde ele alınan görüşme dökümleri araştırmacının haricinde başka bir araştırmacı tarafından kodlanmış, üzerinde anlaşmaya varılan kod sayısı, üzerinde anlaşmaya varılan ve varılmayan kodların sayısının toplamına bölünüp, 100 ile çarpılarak güvenilirlik hesaplanmıştır ($[\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Ayrılığı}+\text{Görüş Birliği})]*100$). Buna göre %83,3 güvenilirlik oranına ulaşılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin %70

düzeyinin üstünde olması nedeniyle kodlamanın güvenilirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Belirlenen kodlar bir araya getirilerek, incelenmiş ve ortak noktalar saptanarak taslak temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2016) bu süreci "tematik kodlama ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Temaların belirlenmesi sürecinde, kodlama sürecinde olduğu gibi taslak temalar sürekli revize edilmiş ve ortaya çıkan temalardan bazıları benzer kavramlar içerdiğinden birleştirilerek düzenlenmiştir. Temalarının tanımlanmasının ardından bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulguların sunulmasında betimsel istatistiklerden yararlanılmış, bulguların yorumlanması sürecinde ise görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilerek çalışma grubundaki katılımcıların görüşleri yansıtılmaya çalışılmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Hizmet Öncesi

Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alan hizmet öncesi öğretmenlerin programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin çözümlemesi içerik analizi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin analizi sürecinde, araştırma kapsamında yürütülen tüm görüşmelerin analizinde takip edilen işlem basamakları izlenmiştir. Kodlama yaklaşımı (Strauss ve Corbin, 1990), güvenilirlik çalışması Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde yapılmış ve temalar oluşturularak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Bağlamına Uyarlanmış Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşmelerinden

Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi. Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşmelerinden elde edilen veriler ise nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminin tercih edilmesindeki temel neden elde edilmiş olan verilerin açıklanması için kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, ve Şimşek, 2016). Bu görüşmelerin analizi sürecinde daha önceki görüşmelerin analizi sürecinde detaylandırılan işlem basamakları takip edilmiştir. Kodlama yaklaşımı (Strauss ve Corbin, 1990), güvenilirlik çalışması Miles ve

Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde yapılmış ve temalar oluşturularak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Uygulaması Sonrası Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi. Hizmet öncesi öğretmenlerin 13 haftalık uygulama süresi boyunca tuttuğu yansıtıcı günlüklerden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Günlüklerin analizi sürecinde, araştırma kapsamında yürütülen tüm görüşmelerin analizinde takip edilen işlem basamakları izlenmiştir. Kodlama yaklaşımı (Strauss ve Corbin, 1990), güvenilirlik çalışması Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulduğu şekilde yapılmış ve temalar oluşturularak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Bağlamına Uyarlanmış Öğrenme Etkinlikleri Anketinden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Çözümlemesi. Bu araştırmanın alt amaçlarından birisi Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümü durumlarının incelenmesidir. Bu alt amaç kapsamında, hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerinin gerçekleşip gerçekleşmediği, şayet gerçekleştiyse hangi boyutlarda gerçekleştiği ve bu dönüşüme etki eden unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Dönüşümsel öğrenme kuramı kapsamında Mezirow (1991) tarafından tanımlandığı şekliyle bakış açısı dönüşümünün gerçekleşip gerçekleşmediğini ampirik olarak değerlendirmek, Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programının katılımcıların bakış açısı dönüşümlerine etkisini incelemek ve şayet bu dönüşüm gerçekleştiyse program dâhilinde uygulanan hangi etkinliklerin etkisinin olduğunu belirlemek amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketi (King, 1997) kullanılmıştır.

Nitel ve nitel verinin toplanabileceği ve farklı teknikler kullanılarak gerçekleştirilecek puanlamalar ve deşifre ve nitel analiz ile çözümlemelerin yapılabileceği Öğrenme Etkinlikleri Anketi karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. King (2009), "hayat değiştiren bu deneyimlerin derinlemesine araştırılmasına katkıda bulunmak" için sağlam bir karma yöntem veri toplama ve analiz yaklaşımı benimsendiğini belirtmektedir (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003;

Tashakkori & Teddlie, 1998). Bu nedenle bu veri toplama aracılığıyla elde edilen verinin çözümlenmesinde farklı yöntemler kullanılmıştır. Özetle, öğrenme Etkinlikleri Anketinin nicel verilerinin toplandığı anketin birinci bölümünde veri çözümlenmesi betimsel istatistikler ve serbest yanıtli sorularda içerik analizi yoluyla, anketin ikinci bölümünde yer alan takip görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ve tümevarımcı analiz yoluyla çözümlenmiştir. King (2009) nicel veri çözümlenmesinin SPSS aracılığıyla yapılabildiği gibi Microsoft Excel gibi ileri bir elektronik çizelge uygulaması aracılığıyla da yapılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında istatistik veri girişi için King (2009) tarafından sağlanan veri tablosu şablonu, anketin uyarlanan bölümleri için gerekli değişiklikler yapılarak elektronik çizelge şeklinde hazırlanmış ve betimsel istatistikleri Microsoft Excel programı aracılığıyla hazırlanmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Bağlamına Uyarlanmış Öğrenme Etkinlikleri Anketinin Puanlanması. Öğrenme Etkinlikleri Anketinin puanlama ölçütü King (1997) tarafından Bakış açısı Dönüşümü İndeksi/BD İndeksi şeklinde ifade edilen ve anketin ilk bölümünde yer alan 1, 2, 3 ve 5 numaralı sorulara verilen yanıtlardan oluşan bileşik bir puandır. BD İndeksi ölçüt puan olarak ortaya konulmuştur. Katılımcıların aldıkları eğitimle ilgili bir dönüşüm deneyimi yaşamaları halinde üç puan verilmesiyle BD-İndeksi=3, aldıkları eğitimle ilgili olmayan bir dönüşüm deneyimi yaşamaları halinde iki puan verilmesiyle BD-İndeksi=2 ve herhangi bir dönüşüm yaşamamaları halinde bir puan verilmesiyle BD-İndeksi=1 şeklinde ifade edilmektedir.

Anketin ilk sorusunda yer alan 12 seçenek Mezirow (1991) tarafından tanımlanmış olan bakış açısı dönüşümü aşamalarını karşılayacak şekilde yeniden ifade edilerek yazılmıştır. BD-İndeksi puanlama ölçütüne göre, şayet katılımcı 1a seçeneğinde yer alan "Normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım" ve 1c seçeneğinde yer alan "Fikirlerimi sorguladıkça önceki inançlarıma ya da rollerle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim" ifadelerini işaretlediyse Mezirow'un bakış açısı dönüşüm şemasında bir "kafa karıştıran bir ikileme düşme" aşamasına gelmiş olduğu ifade edilebilir. Örneğin bir katılımcı birinci soruda, bakış açısı dönüşümü aşamalarına karşılık seçeneklerden birini işaretlediyse, dönüşüm deneyiminin aldığı eğitim ile ilgili olup olmadığı sorulan

ikinci soruya Evet yanıtını verdiyse ve takip eden üçüncü ve beşinci sorularda kısa açıklamalarla bunu alınan eğitim ile ilişkilendirdiyse BD-İndeksi=3 olarak puanlanmıştır. Bununla birlikte katılımcı anketin birinci sorusunda yer alan seçeneklerden herhangi birini işaretlemiş ve ikinci soruya Hayır yanıtını vermiş ise BD-İndeksi=1 olarak puanlanmıştır.

Anketin uygulanmasını takiben King (2009) tarafından önerildiği gibi anketler bakış açısı dönüşümü deneyiminin yaşanması durumuna göre sınıflanmış ve BD-İndeksi puanları verilmiştir. Bunun ardından BD-İndeksi=3 olan anketlerde hangi öğrenme faaliyetlerinin bakış açısı dönüşümüne etkisi olduğunun belirlenmesi için önceden hazırlanan ve öğrenme etkinliklerinin kodlarının belirli olduğu istatistik veri tablosuna girilmiştir. Bu tabloda Öğrenme Etkinlikleri Anketinde yer alan her sorunun yanıtı için atanmış bir kod yer almaktadır. Her bakış açısı dönüşümü aşamasına verilen yanıt sayısı, BD-İndeksi=3, BD-İndeksi=2, BD-İndeksi=1 puanlarını alan katılımcı sayıları, işaretlenen öğrenme etkinlikleri sayıları toplam katılımcı sayısı için frekans, yüzde ve betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümü deneyimlerine katkıda bulunan unsurlar da incelenmiştir. Bu nedenle BD-İndeksi=3 olarak puanlanmış katılımcı anketlerinde, dördüncü soru ve alt sorularına verilen yanıtlar da frekans, yüzde ve betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Çözümlemeye konu veri, bakış açısı dönüşümü deneyimlerine katkı sıklıklarına sıralanmış ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte BD-İndeksi=1 olarak belirlenen katılımcılar her ne kadar bakış açısı dönüşümü deneyimi yaşamamış olsalar da sınıftaki etkinlikler aracılığıyla yaşadıkları eğitimsel tecrübelerde hangi etkinliklerin ve unsurların etkili olduğunu belirlemek üzere yedi numaralı soruya verilen yanıtlar frekans, yüzde ve betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir.

Bununla birlikte kısa yanıtlar verilmesi istenen ve BD-İndeks puanını oluşturan dört sorudan ikisi olan üç ve beş numaralı sorular da içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu nitel verinin çözümlenmesinde veriden elde edilen kavramlara göre kodlama gerçekleştirilmiş ve tümevarımcı bir analize tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk çözümlenmede ortaya çıkan temalar üzerine, katılımcılardan takip görüşmelerinde bunları detaylandırılmaları istenmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel veri toplama araçları ile toplanan verilerin nasıl çözümlendiği ile ilgili detaylı bilgi sunulmuştur.

Etnikmerkezcilik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerinin Analizi.

Etnikmerkezcilik, hizmet öncesi öğretmenlerin gelecekteki meslek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları düşünülen kültürlerarası iletişim yeterliliği ve bu yeterliğin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerine engel teşkil edebilecek bir değişken olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerinin onların kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirebilme kapasiteleri üzerine etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın alt amaçlarından birisi geliştirilen programın hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada hizmet öncesi öğretmenlerin geliştirilen Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi öncesindeki etnikmerkezcilik düzeyleri ile uygulama sonrası etnikmerkezcilik düzeyleri karşılaştırmak amacıyla Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Etnikmerkezcilik Ölçeği kullanılmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi.

Araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin gelecekteki meslek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları düşünülen kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılıklarına katkıda bulunmak amacıyla Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi programı geliştirilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarından birisi geliştirilen programın hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına etkisinin incelenmesidir. Bu dersin hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerindeki etkiliğini ölçmek amacıyla Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Chen ve Starosta (2000) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Tek gruplu zayıf deneysel desenle tasarlanan çalışmada ölçek, uygulama öncesinde hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öntest olarak uygulanmıştır. Geliştirilen programın uygulanmasının ardından, programın hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına

etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla son test olarak ikinci bir kez uygulanmıştır. Uygulama öncesindeki ön test puanları ile uygulama sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen nicel analizlerde veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22 programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/non parametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için; Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk testleri ve normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri, histogram grafiğinden yararlanılmıştır. Araştırmadaki veri sayısı ve diğer normal dağılım varsayımları dikkate alındığında analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İlişkili iki grubun karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığını yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Ayrıca, analizler sonucu istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farkın etki büyüklüğünü anlamak için etki genişliği hesaplanmıştır. Field (2009)'a göre yaygın olarak Cohen d, Pearson korelasyon katsayısı r ve olasılık oranı (odds ratio) gibi birçok etki büyüklüğü ölçümü önerilmiştir. Yapılan çalışmada parametrik ve parametrik olmayan testler için Pearson korelasyon katsayısı r kullanılmıştır. Cohen (1988, 1992), neyin büyük veya küçük bir etki oluşturduğu hakkında yaygın olarak kullanılan bazı önerilerde bulunmuştur (Field, 2009):

- r = .10 (küçük etki)
- r = .30 (orta etki)
- r = .50 (büyük etki)

Çalışmada kullanılan Mann–Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gibi non-parametrik testlerde, bir z puanını etki büyüklüğü tahminine, r'ye çevirme denklemi, şu şekildedir (Rosenthal, 1991):

$$r = Z/\sqrt{N}$$

Buradaki z, istatistik programının parametrik olmayan testler için ürettiği z skorudur ve n, z'nin temel aldığı çalışmanın büyüklüğüdür (Field, 2009).

Araştırmacının Rolü

Bu araştırma karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmış bir çalışmadır ve veri toplama ve veri analizi aşamalarının ağırlıklı bir bölümü nitel yaklaşımla yürütülmüştür. Nicel araştırmalarda araştırmacının araştırılan olay ve olguların dışında, yansız ve nesnel olarak rolünü koruyabilmesi mümkündür. Ancak nitel araştırmalarda özellikle araştırmacının katılımcı bir rol üstlendiği durumlarda, araştırmacının olaylara ve olgulara dâhil olarak, öznel ve empatik bir bakış bir açısı edinmesi ihtimali bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle nitel araştırmaların yürütülmesi sırasında araştırmacının önyargılarını, varsayımlarını, beklentilerini ve deneyimlerini kabul etmesi gerekmektedir (Creswell, 2007). Bununla birlikte veri toplama ve analiz süreçlerinin araştırmacının kendi varsayımlarından, düşüncelerinden ve önyargılarından etkilenmemesi adına araştırmacı konumunu açık bir şekilde tanımlamalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırma kapsamında öncelikle nitel yaklaşımla ihtiyaç analizi çalışması yürütülmüş ve elde edilen verilerle bir program taslağı hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında hazırlanan taslak programın uygulanması gerçekleştirilmiş ve yine nitel bir yaklaşımla çalışma grubunda yer alan katılımcıların görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Tüm bu aşamalarda araştırmacı olarak ben Özge Altay, katılımcı bir rol üstlenerek veri toplama, veri analizi, programın geliştirilmesi ve uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini yürüttüm.

İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans ve yüksek lisans çalışmalarım boyunca kültürel çalışmalar, post-kolonyel Shakespeare, feminizm ve siyah feminizm üzerine yaptığım okumalar, ırkçılık, anti-semitizm ve feminizm üzerine tamamladığım bitirme tezim ve yüksek lisans tezim eğitim alanındaki doktora çalışmalarına da yön vermiştir. Bu noktada eleştirel edebiyat kuramlarını derinlemesine öğrenmenin benim için en önemli katkısı edebi eserlerin ve/veya durumların çeşitli okumalarının farklı bakış açılarıyla gerçekleştirilebileceğine dair edindiğim farkındalık olmuştur. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleşen her durumun, eğitim-öğretim materyallerinin, içeriklerin ve uygulamaların farklı okumalarının ve yorumlamalarının yapılabileceğine inanmaktayım. Bu noktada, geçmişteki çalışma konularım ve tecrübelerim doğrultusunda kişisel olarak benimsediğim bakış açısı her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eşitlik ortamlarının sağlanmasına dayanmaktadır.

Şüphesiz araştırmacı ve uygulayıcı olarak bu çalışma kapsamında üstlendiğim rolde bu bakış açısının yönlendirici etkisi oldukça büyük olmuştur. Özellikle konu seçimi, yararlanılacak kaynaklar, referans metinleri ve fikirlerine başvurulacak uzmanların belirlenmesinde Kıbrıs'ta iki-toplumlu sivil toplum faaliyetlerinde üstlendiğim rolün de belirleyici bir etkisi olmuştur. Ancak bu noktada kişisel görüşlerimin ve kendi varsayımlarımlarımın araştırma bulgularını etkilememesi için bazı önlemlerin alınması gerekmiştir. Öncelikle nitel verilerin toplanması için geliştirilen veri toplama araçlarının farklı uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi sağlanmıştır. Böylelikle formlar içinde görüşme yapılan kişiye sorulan sorularda araştırma sonucunu kendi bakış açım doğrultusunda etkileyecek herhangi bir soru olmaması sağlanmıştır. Benzer bir doğrultuda toplanan verilerin çözümlenmesi benim haricimde başka bir araştırmacı ile yürütülmüştür. Nitel verilerin analizinde kodlama güvenilirliğini sağlamak adına iki araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları da alanyazında belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiş, fikir birliği sağlanarak kodlamanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Taslak programın 13 haftalık uygulama sürecinde üstlendiğim öğretici rolü kapsamında öznel bakış açımın etkinlikler üzerindeki olası etkilerini en aza indirmek amacıyla etkinliklerin uygulama esaslarını, sürelerini ve kullanılacak yöntemleri birebir takip ettim. Etkinliklerin ardından gerçekleştirilen çözümlenme oturumlarında ise tartışmaların katılımcılar tarafından yönlendirilmesini teşvik ettim. Katılımcıların yansıtıcı günlükleri yazmaları için ayrılan zamanlarda derin ve yoğun düşünceleri için alan sağlayarak, bu sürecin hiçbir dış uyaran tarafından etkilenmemesi için koşulları da sağlamaya çalıştım.

Bununla birlikte tüm analiz ve uygulama süreci boyunca bu eleştirel mesafeyi korumaya çalışmış olsam da, deneyimlerim ve hayat görüşü olarak içselleştirdiğim bakış açım yorumlarımı etkilemiş olabilir. Çalışmanın tüm safhalarındaki bu katılım rolünün araştırma bulgularına ve sonuçlarına olabilecek olası etkilerini ve kendi yanlılığımı kontrol altına almak adına öznel yorumlarımı ve kendi görüşlerimi toplanan veriler analiz edildikten sonra yorumlama aşamasında sunmaya gayret gösterdim.

Çalışma Planı

Araştırma süreci detaylı bir alanyazını incelemesi, çok-kültürlü eğitim ve kültürlerarası iletişim üzerine dünya çapında yayınlanmış akademik makalelerin içerik analizi çalışması ile çalışma konularının belirlenmesi ve neticesinde problem durumunun ortaya konulması ile başlamıştır. Problem durumunun temelinde bulunan hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının ve çok-kültürlü ortamlarda öğretmenlik yapabilmek için tutum, değer ve inançlarının geliştirilmesine yönelik çok-kültürlü öğretmen eğitim ihtiyacına yönelik program geliştirme çalışmalarına uygun bir kuramsal temel arayışı sonucunda dönüşümsel öğrenme kuramı tercih edilmiştir. Belli bir kuramsal yaklaşıma dayalı program geliştirme çalışmasının ihtiyaç analizi ve tasarım basamaklarından başlayarak etkililiğinin değerlendirilmesine kadar tüm süreçte yürütülecek olan farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinde, bütünsel ve tamamlayıcı olması özellikleri açısından karma araştırma yaklaşımı da araştırma yaklaşımı olarak benimsenmiştir.

Veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında programın tasarım aşamasından etkililiğinin değerlendirilmesine kadar tüm işlem basamaklarında kullanılacak araçların belirlenmesi, geliştirilmesi ve/veya uyarlanması süreçleri yer almıştır. Bu amaçla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Nitel veri toplamak amacıyla İhtiyaç Analizi Görüşme Formları,
2. Nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formu,
3. Nicel veri toplamak amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçekleri ve
4. Nitel veri toplamak amacıyla hizmet öncesi öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Görüşme Formu
5. Nitel veri toplamak amacıyla yansıtıcı günlükler

Program geliştirme çalışmalarının temeli olarak ihtiyaç analizinin yürütülmesi için uygun veri toplama araçları geliştirilmiştir. İhtiyaç analizi çalışmasında veri, örneklem ve yöntem çeşitlemesi yoluna gidilmiş ve veriler farklı kaynaklardan farklı şekillerde toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle doküman incelemesi için kavramsal çerçeve hazırlanmıştır. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında konu alanı, birey ve toplum ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik görüşmelerin gerçekleştirileceği eğitim paydaşları belirlenmiştir. Üç farklı eğitim

paydaşı ile görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için görüşme formlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Bu amaçla, kavram haritası hazırlanmış, 90 maddelik soru havuzu oluşturulmuş, sorular tematik olarak sınıflandırıldıktan sonra üç ayrı taslak görüşme formu hazırlanarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Gelen geribildirim üzerine formlar üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak diğer veri toplama araçları konusunda alanyazın incelenmiş ve hizmet öncesi öğretmenlerin tutum, değer ve inançlarında uygulanan eğitim programının etkisinin olup olmadığını ve şayet olduysa hangi etkinliklerin buna katkı sağladığını belirlemek amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğrenme Etkinlikleri Anketinin kullanılabilmesi için gerekli izin talep edilmiş ve alındıktan sonra uyarlama süreci başlamıştır. Buna göre çeviriler tamamlanmış, kültürel uyarlama ve bağlamsallaştırmanın ardından taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulama yürütülmüş ve formlara son hali verilmiştir. Program etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla hizmet öncesi öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu bağlamda görüşme formları hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. Cathleen P. King tarafından verilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi kullanım izni Ek 9'da sunulmuştur.

Hizmet öncesi öğretmenlerin tutum, inanç ve değerlerinin geliştirilmesinde etkili olması hedeflenen programın değerlendirilmesi amacıyla iki veri toplama aracı daha kullanılmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutunu oluşturan kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ve buna engel teşkil edebilecek etnikmerkezcilik düzeylerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası belirlenip karşılaştırılabilmesi amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği nicel veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Bu iki veri toplama aracı için kullanım izinleri talep edilmiş ve araştırmada veri toplama araçlarının belirlenmesi aşaması tamamlanmıştır. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeği için Elif Üstün'den alınan kullanım izinleri Ek 10'da sunulmuştur.

İhtiyaç analizi için yürütülecek görüşmelerde kullanılacak görüşme formlarına son hali verildikten sonra evren, örneklem ve çalışma gruplarının

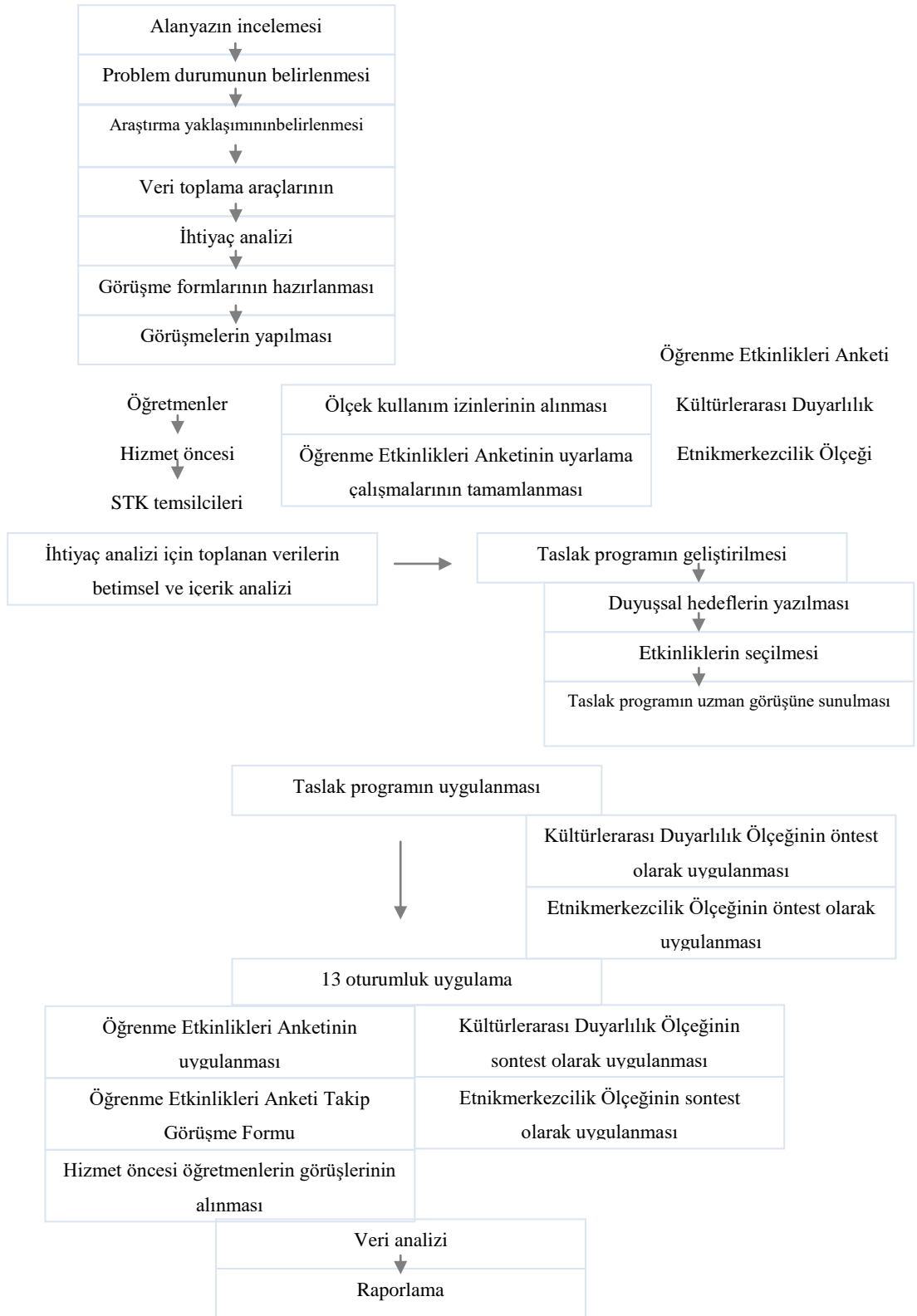
belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak doküman incelemesi için evren ve örneklem belirlenerek, daha önce oluşturulmuş kavramsal çerçeve kapsamında tekrarlı okumalar gerçekleştirilerek betimsel veri analizi tamamlanmıştır. Eğitim paydaşlarından hizmet öncesi öğretmenler ve sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle gerçekleştirilen görüşmeler 2018 yılının Ocak ayında tamamlanmış, deşifre ve dökümleri gerçekleştirilerek içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. MEKB iznine bağlı olarak öğretmenlerle görüşmeler de tamamlanmış ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan alınan izin Ek 11'de sunulmuştur.

Taslak eğitim programının geliştirilmeye başlanması birincil nitel veri analizinin tamamlanmasıyla eşzamanlı başlatılmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen veriler ışığında, dönüşümsel öğrenme kuramı temelli bakış açısı dönüşümü aşamaları dikkate alınarak duyuşsal hedefler belirlenmiş ve bunlara uygun sınıf etkinlikleri planlanmıştır. Taslak programın geliştirilme aşamaları, dayandığı eğitim felsefesi ve tasarım yaklaşımına dair detaylı bilgi bir sonraki bölümde sunulmuştur. Taslak program iki alan ve uygulama uzmanının görüşüne sunulmuş, geri bildirimleri doğrultusunda programda değişiklikler yapılmış ve son hali verilmiştir.

Taslak programın uygulamasına geçilmeden önce Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçekleri, hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama öncesi kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ön test olarak uygulanmıştır. Bunun ardından program tasarımının uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama sürecinin bitiminde Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Ölçekleri, hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama sonrası kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın son oturumunda bu ölçeklerle birlikte Öğrenme Etkinlikleri Anketinin birinci bölümü de uygulanmıştır. Birincil nicel veri analizinin ardından Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşmeleri ve hizmet öncesi öğretmenlerle programın etkililiğine yönelik yapılan görüşmeler de tamamlanmıştır. Bu verilerin analizi tamamlandıktan sonra araştırmanın son safhasında nitel ve nicel verilerin çözümlemeleri bütünleştirilmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma sürecine ilişkin basamakların yer aldığı Çalışma Planı Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Çalışma Planı



Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Uygulanması

Taslak programa son hali verildikten sonra programın uygulanması aşamasına geçilmiştir. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının uygulanması 2017-2018 Bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Uygulama süreci 28 Şubat-11 Mayıs 2018 tarihlerini kapsamaktadır. Bu süreç on üç ayrı oturum (toplam 26 saat) olarak planlanmıştır.

Bu dersin uygulanabilmesi için Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde 2017-2018 Bahar yarıyılında SMB218 kodlu *Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi* adı altında, haftada iki saatlik, 3 AKTS kredisi değerinde seçmeli bir ders açılmıştır. Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi seçmeli dersinin içeriğini geliştirilmiş olan taslak program oluşturmaktadır. Araştırmacı dersin öğreticisi olarak atanmış ve uygulamayı bir dönem boyunca gerçekleştirmiştir.

Uygulamaya geçilmeden önce araştırmaya başlanması için ön koşul olan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul izninin araştırma planında öngörüldüğü tarihte alınamaması nedeniyle program uygulama planında değişiklik yapılmıştır. Buna göre etkinliklerin yapılacağı oturumlardan hemen önce sunulması planlanan ve etkinlik konularıyla ilgili kavramsal, tarihsel ve güncel teorik bilgi içeriğinin öğretimi önceki haftalarda gerçekleştirilmiş, etkinliklerin yürütülmesi süreci ise ara sınav döneminin ardından ek oturumlar yapılarak gerçekleştirilmiştir. 28 Şubat-11 Nisan 2018 tarihleri arasındaki altı oturum azınlıklar, toplumsal cinsiyet, kölelik, hoşgörüsüzlük, ayrımcılık vb. içeriğin öğretimi için ayrılmıştır. Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzni Ek 12'de sunulmuştur.

Teorik içeriğin sunulması sürecinde çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamına etkin şekilde zihinsel katılımını destekleyecek tartışma, grup çalışması, etkileşimli sunumlar, kavram haritaları ve beyin fırtınaları gibi yöntemler tercih edilmiştir (Sönmez, 2012). Etkinliklerin gerçekleştirildiği tüm oturumlarda ise etkinliklerin bitiminin ardından çözümleme oturumları (debriefing sessions) yapılmıştır. Bu oturumlarda daha önceki haftalarda değinilen kavramsal, tarihsel ve güncel bilgi ile etkinlik amaçları ilişkilendirilmiş, etkinlik amaçları tartışma ortamına açılmış ve hizmet öncesi öğretmenlerin kendi

aralarında etkileşime girmeleri teşvik edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinin haftalara göre konu ve etkinlik dağılımı Tablo 7'de gösterilmektedir.

Her etkinlik uygulamasından önce sınıf araştırmacı tarafından hazırlanmış, uygulanacak olan etkinliğe yönelik gerekli ekipman ve materyal sağlanmıştır. Kimi etkinliklerde kullanılacak olan yansıtma cihazı, bazı aksesuarlar, oyun ve rol kartları ise ilgili haftalarda sınıfa getirilerek hazır bulundurulmuştur. Bazı etkinliklerde ise (örneğin İleri Doğru bir Adım At) katılımcıların sınıfta adımlar atarak bir noktadan diğerine ulaşmaları istendiğinden sınıfın büyük ölçüde boş olması gerekmektedir. Bu gibi durumlarda veya münazara etkinliklerinin yapılacağı haftalarda sınıf ortamı gerektiği şekilde düzenlenmiş ve etkinliklere hazır hale getirilmiştir.

Dersler boyu uygulamalar, etkinliklerin ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Ben Haritası, Öteki Kimdir? Çarpışma/Crash (2004) Hepimizin Hikâyesi, Ben Kimiz? (Brander ve diğ., 2012) ve Çalışmak İstiyorum! (Brander ve diğ., 2012) gibi etkinliklere başlanmadan önce etkinlik konusu ile ilgili teorik bilgi tekrarı yapılmıştır. Bunlar genellikle yüzyüze ve tartışma ortamları yaratılarak gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmalar sırasında öğretici daha çok soru yönlendiren, grup tartışmalarını derinleştirmek amacıyla yönlendirme yapan bir rol üstlenmiştir. Teorik bilgi tekrarı ve grup tartışmasının etkinlikten önce yapıldığı oturumlarda etkinliklerin konusunun ne olduğu ve hangi sorunların irdeleneceği bilgisi hizmet öncesi öğretmenlerle paylaşılmıştır. Başlangıçta yapılan grup tartışmaları 10-15 dakika olarak planlanmıştır. Bazı oturumlarda etkinlik öncesi grup tartışması planlanandan daha uzun sürmüştür. Bu gibi durumlarda araştırmacı grup dinamiklerinin etkilenmemesi adına müdahale etmemiş ve tartışmayı sınırlandırmamıştır. İçeri Girebilir miyim? (Brander ve diğ., 2012) gibi etkinliklerde ise oturumlar doğrudan etkinliğin uygulanması ile başlamıştır. Bu etkinlik, farklı bir ülkeye sığınmak zorunda kalan mülteciler ile ilgilidir ve öğreticinin bir gümrük memuru rolüyle sınıfa girerek katılımcılara, anlamadıkları bir dilde konuşarak anlamadıkları bir dilde yazılmış bir form dağıtmasıyla başlamaktadır. Bu gibi oturumlarda teorik bilgi ve grup tartışmaları etkinlik gerçekleştirildikten sonra yapılmıştır. Program dâhilinde uygulanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi için hazırlanmış olan ders planlarına iki farklı örnek Ek 13'te sunulmuştur.

Etkinlikler 30-50 dakika sürmüştür. Münazara etkinliklerinin planlanandan daha uzun sürmemesi için taraflara hazırlık sürelerinin dışında yedişer dakikalık

konuşma süresi verilmiş ve süre ölçer ile kontrol edilmişlerdir. Etkinliklerin ardından ara verilerek derslerin ikinci kısımlarına çözümleme oturumları ile devam edilmiştir. Çoğunlukla 15-30 dakika süren çözümleme oturumlarının ardından hizmet öncesi öğretmenlerden yansıtıcı günlüklerini yazmaları istenmiştir. Oturumların son 30 dakikası hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerini yazmasına ayrılmıştır. Bakış açısı dönüşümü deneyime dayalı olarak, yoğun düşünme ve eleştirel öz incelemeyle yapılan yansıtma temelinde gerçekleştirilebilir (Cranton, 2002, 2016; Mezirow, 1990). Bu nedenle tüm oturumlarda hizmet öncesi öğretmenlere derin ve yoğun düşünme gerçekleştirilebilecekleri bir zaman dilimi ve farklı materyaller sağlanmıştır. Hizmet öncesi öğretmenler bu yansıtmayı sözcükler, imgeler veya kendi seçecekleri başka araç-gereç ve materyal ile yapmaları konusunda serbest bırakılmışlardır. Bu amaçla etkinlikler kapsamında kullanılacak araç-gereç ve materyalin dışında, derslikte renkli kalem, kâğıt ve çeşitli ebatlarda kartonlar, sticker vb. malzeme her zaman hazır bulundurulmuştur.

Oturumların ve yansıtıcı günlüklerin yazılmasının ardından araştırmacı bunları toplayarak uygulama dosyasına eklemiştir. Bazı oturumlarda katılımcıların onayıyla fotoğraf çekimi ve video kaydı da yapılmıştır. Bunlar daha sonra ilgili oturumların uygulama dosyasına eklenmiştir.

Tablo 7

*Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının
Haftalara Göre Konu ve Etkinlik Dağılımı*

Hafta	İçerik	Tarih
1	Ders başlangıcı, ders ve araştırma süreci hakkında bilgilendirme. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinin ön test olarak uygulanması. Teorik Ders İçeriği Azınlık Kavramı Kıbrıs'ın kuzeyi, Türkiye ve Dünyada Azınlıklar	28.02.2018
2	Teorik Ders İçeriği-Ayrımcılık ve Önyargı Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyet Eşitsizliği ve Yeniden Üretilmesi Yoksulluk ve Eğitim Hakkı Kesişimsellik	07.03.2018
3	Teorik Ders İçeriği-Hoşgörüsüzlük ve Kalıp Yargı Köleliğin Geçmişi ve Martin Luther King Suikastı İrk ve Etnik Köken Ötekileştirme	14.03. 2018
4	Teorik Ders İçeriği-İnsan Hakları ve Hak İhlalleri	21.03.2018
5	Teorik Ders İçeriği-Savaş ve Terörizm Mültecilik, Göçmenlik ve Sığınmacılık Engellilik ve Engelli Hakları	04.04.2018
6	Teorik Ders İçeriği-İkinci Dünya Savaşı, Holokost, Porajmos ve Öjeni	11.04.2018
7	Etkinlik-Ben Haritası İleri Doğru bir Adım At (Brander ve diğ., 2012)	13.04.2018
8	Etkinlik-Jane Elliott-Bölünmüş Bir Sınıf ve Olağandışı bir Öğretmen	18.04.2018
9	Etkinlik-Öteki Kimdir?	20.04.2018
10	Etkinlik-Çarpışma/Crash (2004) Hepimizin Hikâyesi	25.04.2018
11	Etkinlik-Ben Kimiz? (Brander ve diğ., 2012) Çalışmak İstiyorum! (Brander ve diğ., 2012)	27.04.2018
12	Etkinlik-İçeri Girebilir miyim? (Brander ve diğ., 2012) Münazara-Öjeni ve Yaşam Hakkı	02.05.2018
13	Etkinlik-Münazara-Mahkûmların Oy Hakkı	04.05.2018
14	Ders Sonu-Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnikmerkezcilik Ölçeğinin son test olarak uygulanması Öğrenme Etkinlikleri Anketinin uygulanması Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile dersin etkililiğine yönelik bireysel görüşmelerin yapılması	09.05.2018
15	Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşmelerinin yapılması	11.05.2018

BÖLÜM VI

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya yön veren Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilerek hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümüne etkisinin incelenmesi genel amacı doğrultusunda gerçekleştirilen ihtiyaç analizine ilişkin bulgular; Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümü durumlarına ilişkin bulgular; hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında; Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 2000) öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular ve geliştirilen taslak programın etkiliğine dair hizmet öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizinden, programın etkiliğine dair hizmet öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık bakış açısı dönüşümü durumlarını belirlemeye yönelik Öğrenme Etkinlikleri Anketi Takip Görüşmelerinden ve yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler nitel olarak çözümlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında; etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık durumları ise nicel olarak değerlendirilmiştir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular

Taslak programın geliştirilmesi kapsamlı bir ihtiyaç analizi süreci ile başlamıştır. Bu bağlamda ilgili ulusal ve uluslararası mevzuat incelenmiş, hizmet öncesi öğretmenler, sivil toplum örgütü temsilcileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi Kapsamında Gerçekleştirilen Doküman Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde taslak eğitim programının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizinde incelemesi gerçekleştirilen 39 ayrı resmi belgeye ve gerçekleştirilen doküman incelemesine yönelik detaylı bilgi sunulmaktadır. Tablo 8'de taslak eğitim programının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizinde incelemesi gerçekleştirilen 39 ayrı resmi belgenin başlığı, yayımlayan kurum ve yayımlanma tarihleri görülmektedir.

İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen doküman incelemesinde elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sorularına temellendirilmiş belirli bir kavramsal çerçeveden yola çıkılarak gerçekleştirilen betimsel analiz neticesinde örneklem dâhilindeki 39 ayrı belge Ayrımcılık Karşıtı Eğitim, İnsan Hakları, Çok-kültürlü Eğitim ve Kültürlerarası İletişim temaları doğrultusunda incelenmiştir. İlgili temalarla ilişkilendirilen ve bu temalar bağlamında tanımlanan kavramlar belgelerde görülme sıklıklarına göre Tablo 9'da yer almıştır. Buna göre incelenen 39 belgede en yoğun sıklıkla yer alan tema Çok-kültürlü Eğitim olarak tespit edilmiştir. Çok-kültürlü Eğitim teması altında eşitlikçi eğitim kavramına ise belgelerin %56,4'ünü teşkil eden 22 belgede yer verilirken çoğulcu eğitim ve barış eğitimi konuları 21 belgede (%53,8) yer almıştır. Çok-kültürlü eğitim bağlamında öğretmen eğitimine de ise belgelerin %46,2'sinde ($f=18$) yer verilmiştir.

Tablo 8

Doküman Analizi Kapsamında İncelenen Belgeler

Belge Adı	Tarih	Yayınlayan Kurum	Belge Türü
1 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi	1948	UN	Beyanname
2 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi	1953	CoE	Sözleşme
3 Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme	1960	UNESCO	Sözleşme
4 Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme	1965	UN	Sözleşme
5 Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi	1966	UN	Sözleşme
6 İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle İlgili Eğitim ve Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitime dair UNESCO Tavsiyesi	1974	UNESCO	Tavsiye Kararı
7 Irk ve Irksal Önyargılara Dair Bildirge	1978	UNESCO	Bildirge
8 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi	1979	UN	Sözleşme
9 Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Önlenmesi Bildirgesi	1981	UN	Bildirge
10 Hoşgörüsüzlük üzerine Beyanname	1981	CoE	Beyanname
11 İkinci Nesil Göçmenlere Yönelik Üye Devletlere Tavsiye Metni	1984	CoE	Tavsiye Kararı
12 Öğretmenler Yasası	1985	KKTC Cumhuriyet Meclisi	Yasal Metin
13 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	1989	UN	Sözleşme
14 Tüm Göçmen İşçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme	1990	UN	Sözleşme
15 Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildirge	1992	UN	Bildirge
16 Helsinki Zirvesi Sonuç Bildirgesi	1992	OSCE	Bildirge
17 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Hakkında Karar 1995-2004: İnsan Hakları eğitimi-yaşam için dersler	1994	UN	Karar
18 Ulusal Azınlıkların Korunmasına dair Çerçeve Sözleşme	1994	CoE	Sözleşme
19 Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Beyannamesi ve Entegre Hareket Çerçevesi	1995	UNESCO	Eylem Planı
20 Küresel Eğitim Şartı	1997	CoE	Şart

Tablo 8 (Devamı)

21	Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes için Eğitim	2000	UNESCO	Eylem Planı
22	Kültürel Çeşitliliğe Dair Evrensel Bildirge	2001	UNESCO	Bildirge
23	Maastricht Global Education Declaration	2002	CoE	Bildirge
24	Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin On Yılı, Uluslararası Uygulama Planı (2005-2014)	2005	UN	Eylem Planı
25	Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi: Yeni Program Yaklaşımları	2005	MEKB	Eğitim Programı
26	Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme	2006	UN	Sözleşme
27	ECRI Avrupa Komisyonu 10 No'lu Genel Politika Tavsiye Kararı: Eğitim aracılığıyla, eğitimde ırkçılık ve ırk ayrımcılığıyla mücadele	2006	CoE	Tavsiye Kararı
28	Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları	2007	YÖK	Eğitim Programı
29	Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap	2008	CoE	Bildirge
30	Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri	2009	EC	Strateji Belgesi
31	Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi için Eğitim Şartı	2010	CoE	Şart
32	Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılıkla Mücadeleye İlişkin Önlemler	2010	CoE	Tavsiye Kararı
33	2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi	2015	UN	Eylem Planı
34	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Giriş	2016	MEKB	Eğitim Programı
35	Öğretmen Strateji Belgesi	2017	EC	Strateji Belgesi
36	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	2017	MEB	Strateji Belgesi
37	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması	2018	OECD	Rapor
38	2023 Eğitim Vizyonu	2018	MEB	Strateji Belgesi
39	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Giriş	2018	MEKB	Eğitim Programı

Tablo 9

İhtiyaç Analizi Kapsamında Betimsel Analizi Gerçekleştirilen Belgelerde Yer Alan Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular

Tema	Kavram / Konu	f	%
Çok-kültürlü Eğitim	Eşitlikçi eğitim	22	56.4
	Çoğulcu eğitim	21	53.8
	Barış eğitimi	21	53.8
	Öğretmen eğitimi	18	46.2
Kültürlerarası İletişim	Kültürlerarası duyarlılık	21	53.8
	Kültürlerarası farkındalık	20	51.3
	Dünya vatandaşlığı	15	38.5
	Küresel eğitim	11	28.2
İnsan Hakları	Eğitime erişim hakkı	19	48.7
	Eğitim hakkı	17	43.6
	Saygı	17	43.6
	Mültecilerin eğitim hakkı	13	33.3
	Kadın ve kız çocuklarının eğitim hakkı	11	28.2
	Engelli bireylerin eğitim hakkı	11	28.2
	Etnik azınlıkların eğitim hakkı	11	28.2
	LGBTIQ bireylerin eğitim hakkı	11	28.2
	Toplumsal cinsiyet eşitliği	10	25.6
	Din, inanç, ifade özgürlüğü	8	20.5
Ayrımcılık Karşıtı Eğitim	Hoşgörüsüzlük	13	33.3
	Önyargının azaltılması	12	30.8
	Irkçılık	10	25.6
	Dinsel ayrımcılık	9	23.1
	Farklı etnik gruplara uygulanan ayrımcılık	9	23.1
	Ötekileştirme	9	23.1
	Göçmenlere uygulanan ayrımcılık	8	20.5
	İrk ayrımcılığı	7	17.9
	Yabancı düşmanlığı	7	17.9
	Cinsiyetçilik	6	15.4
	Kadınlara uygulanan ayrımcılık	6	15.4
	Engelli bireylere uygulanan ayrımcılık	5	12.8
	Homofobi	4	10.3
	Marjinalleştirme	3	7.7

Doküman incelemesi kapsamında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik mevcut öğretmen yetiştirme lisans programları da incelenmiştir. 2006-2007 akademik yılında uygulamaya giren öğretmen yetiştirme lisans programlarının

güncellenmesi için çeşitli gerekçeler sunulmuştur. Bunlar arasında 1997-1998 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan programların çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliklerinin tartışılır olması ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarındaki değişiklikler bulunmaktadır.

Programlar ve ders içerikleri öğretmenlerin çok-kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarında öğretmenlik yapma ve kültürlerarası iletişim ile ilgili yeterlikleri açısından incelendiğinde, program güncellemelerinde bu unsurların göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam 15 branşın programının ders içeriklerinde sadece Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde, içeriğinde demokrasi, insan, hakları, kültürel çeşitlilik, barış eğitimi, hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü ve bunlarla ilişkilendirilebilecek kavramlara yer verilen sadece altı zorunlu ders olduğu görülmektedir. Seçmeli derslerin durumuyla ilgili programların uygulama esaslarına bakıldığında ise Alan ve Alan Eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Genel Kültür alanlarında seçmeli ders havuzu olmadığı ve verilecek seçmeli derslerin önceden tanımlanmadığı görülmektedir. Bu durumda bu konularla ilgili seçmeli derslerin açılması öğrencilerin ilgi alanlarına ve fakültelerin öğretim elemanı durumlarına göre ilgili kurullarca belirlenmektedir (YÖK, 2007, s. 10). Zorunlu derslere bakıldığında, Sınıf Öğretmenliği lisans programında beşinci yarıyıda zorunlu Alan ve Alan Eğitimi dersleri arasında yer alan Hayat Bilgisi Öğretimi ders içeriğinde Hayat Bilgisi dersinde verilmesi hedeflenen değerler ve demokrasi kavramına kısaca değinilmiştir. Benzer bir şekilde altıncı yarıyıda zorunlu Alan ve Alan Eğitimi dersleri arasında yer alan Sosyal Bilgiler Öğretimi ders içeriğinde Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi hedeflenen değerler ve demokrasi kavramına yeteri kadar yer verilmemiştir. Lisans programı içerisinde Hayat Bilgisi Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ders içeriklerinde yer alan değerler eğitimi ve demokrasi ile ilgili başka bir zorunlu ders ise bulunmamaktadır. İnsan Hakları ve Demokrasi veya Değerler Eğitimi derslerinin seçmeli ders olarak hizmet öncesi öğretmenlere verilir verilmediği ise üniversite ve fakülte özelinde incelenebilecek ve değerlendirilebilecek bir durumdur.

Bu konuyla ilgili Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı incelendiğinde ders içeriğinde kavramlara atıf yapılan daha fazla ders sayısı olduğu görülmektedir. Ders içeriğinde demokrasi, insan, hakları, kültürel çeşitlilik, barış eğitimi, hoşgörü ve

birlikte yaşama kültürü ve bunlarla ilişkilendirilebilecek kavramlara değinilen dersler zorunlu Alan ve Alan Eğitimi dersleri arasında bulunan Sosyoloji, Vatandaşlık Bilgisi, Antropoloji ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersleridir (YÖK, 2007, s. 71). Bu derslerin içerikleri detaylı şekilde incelendiğinde birinci yarıyılıda zorunlu ders olarak yer alan Sosyoloji dersinde eğitimde fırsat eşitliği konusunun öğretmen ve öğrencinin sosyolojik açıdan rol ve sorumlulukları bağlamında ele alındığı görülmektedir (YÖK, 2007, s. 73). Dördüncü yarıyılıda zorunlu ders olarak yer alan Antropoloji dersinde ise toplumsal cinsiyet, din, dil, birey ve kültür kavramlarında antropolojinin çalışma konuları arasında yer verilmektedir (YÖK, 2007, s.76). İlgili kavramların daha geniş yer bulduğu iki diğer ders ise Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersleridir. Vatandaşlık Bilgisi dersi dördüncü yarıyılıda zorunlu olarak verilmektedir ve ilgili konular sadece insan ve toplum ile toplumsal hayatı düzenleyen kurallar çerçevesinde okul ve çevrede demokratik hayat şeklinde yer almıştır (YÖK, 2007, s. 77).

Örneklem dâhilinde yer alan belgelerden birisi, Birleşmiş Milletlerin kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim, eğitimin niteliksel ve niceliksel olarak geliştirilmesi ve eğitim alanı içindeki kültürlerarası iletişim ihtiyacına yönelik nihai vizyonu 2015 yılında üye olan 193 ülkenin kabulüyle 2030 yılına kadar aşırı yoksulluğu sona erdirmek, eşitsizlik ve adaletsizlik ile mücadele, iklim değişikliğini düzeltme ana hedeflerine ulaşılacak üzere kabul edilen 17 amaç ve 169 alt hedeften oluşan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarıdır. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi kapsamında belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının eğitime ilişkin 4. amacı Nitelikli Eğitim başlığı altında "Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam fırsatlarını teşvik etmek" şeklinde ifade edilmiştir (UN, 2015, s. 17). Bununla birlikte, özellikle "Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kadınlar ile kız çocuklarının güçlenmesi" şeklinde ifade edilen beşinci Toplumsal Cinsiyet Eşitliği amacıyla da yakından ilişkilidir (UN, 2015). Nitelikli Eğitim ana amacı altında ifade edilen alt hedeflerden beşincisi, "2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve kırılgan durumdaki çocuklar dâhil, kırılgan insanların her düzeyden eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması" şeklinde ifade edilmiştir. Nitelikli Eğitim ana amacının kültürlerarası diyalog ve eşitlikçi eğitim ihtiyacı ile ilgili bir diğer alt hedefi ise aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

4.7. Sürdürülebilir kalkınma ve dünya vatandaşlığı eğitimi:

2030'a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması (UN, 2015, s. 17).

Birleşmiş Milletler tarafından bu alt hedefe dair tanımlanan gösterge ise eğitimin her kademesinde kültürlerarası diyalog, iletişim yeterlilikleri, farkındalık, duyarlılık, barış eğitimi gibi kavramları kapsayan bir kavram olarak küresel vatandaşlık, cinsiyet eşitliği ve insan hakları eğitimlerinin ulusal eğitim politikaları, eğitim programları, öğretmen yetiştirme programları ve öğrenci değerlendirmesinin tümünde yaygınlaştırılması şeklinde belirlenmiştir.

Eşitlikçi ve çoğulcu eğitim bağlamında ifade edilen bir diğer alt hedef ise "çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması" şeklinde ifade edilmiştir (UN, 2015, s. 17). Bu alt hedeflere ulaşmak amacıyla nitelikli ve gerekli becerilere sahip öğretmen yetiştirilmesi de ayrı bir hedef olarak ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili ülkeler arasında uluslararası işbirliğine vurgu yapılmış ve öğretmen yetiştirilmesine yönelik ihtiyaç, "2030'a kadar nitelikli öğretmen arzını büyük ölçüde artırmak" şeklinde ifade edilmiştir (UN, 2015, s. 17).

Kültürlerarası İletişim teması altında kültürlerarası duyarlılık kavramına belgelerin %53,8'ini teşkil eden 21 belgede yer verilmiştir. Aynı tema altında kültürlerarası farkındalık konusuna 20 belgede (%51,3) yer verilmiştir. Dünya vatandaşlığı konusuna ise belgelerin %38,5'inde (f=15) ve küresel eğitim konusuna ise belgelerin %28,2'sinde (f=11) yer verilmiştir. İnsan Hakları teması altında eğitime erişim hakkı konusuna belgelerin %48,7'sini teşkil eden 19 belgede yer verilmiştir. Genel eğitim hakkı ve saygı konularına 17 belgede (%43,6) yer verilirken mültecilerin eğitim hakkı konusuna 13 belgede (%33,3) yer verilmiştir. İnsan hakları bağlamında kadın ve kız çocuklarının eğitim hakkı, engelli bireylerin eğitim hakkı, etnik azınlıkların eğitim hakkı ve LGBTIQ bireylerin eğitim hakkı konularına ise 11 ayrı belgede (%28,2) yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği belgelerin %25,6'sında yer alırken din, inanç ve ifade özgürlüğü konusu 8 belgede (%20,5) yer

almıştır. Bu kavramlara yer verilen önemli bir başvuru belgesi olan ve 1989 yılında imzalanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 29. maddesinin bazı alt maddeleri daha önceki metinlerde yer almayan eğitimde kültürlerarası iletişimin geliştirilmesiyle ilgili şu maddeleri içermektedir:

- (c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;
- (d) Çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması (UN, 1989)

Avrupa Konseyi'ne ait bu konudaki en önemli başvuru metinlerinden birisi ise 2008 yılında yayınlanan Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap: Eşit Bireyler olarak Onurlu Biçimde Bir Arada Yaşamak olarak kabul edilebilir. Bu kitapta Avrupa Konseyi, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesi için beş politika yaklaşımını "kültürel çeşitliliğin demokratik yönetimi", "demokratik vatandaşlık ve katılım", "kültürlerarası bilgi birikiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi", "kültürlerarası diyalog için alanlar", ve "uluslararası ilişkilerde kültürlerarası diyalog" şeklinde ortaya koymuştur (CoE, 2008, ss. 25-34). Bu politika yaklaşımları içerisinde kültürlerarası bilgi birikiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi hususunda bilgi alanlarının neler olduğu, örgün ve yaygın eğitim ve çeşitli eğitim kademelerinde eğitimcilerin rollerinin ne olduğu net bir şekilde tanımlanmıştır. Beyaz Kitap tarafından ortaya konan bu roller kültürel çeşitlilik ve çok-kültürlülük bağlamında temel öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik bir rehber niteliği taşımaktadır:

"Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenleri çeşitlilik, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyetçilik ve ötekileştirmeden kaynaklanan yeni durumları yönetmeye hazırlamalı ve onlara çatışmaları barış içinde çözmenin yanı sıra kurumsal hayata küresel bir yaklaşım getirmek için ve bireysel konuşulmamış varsayımlar, okul atmosferi ve eğitimin gayri resmi yönlerini dikkate alarak bir öğrenci topluluğu oluşturmaya yönelik demokrasi ve insan hakları temelli öğretim stratejileri ve çalışma yöntemleri öğretmelidir" (CoE, 2008, s. 32).

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim teması altında hoşgörüsüzlük kavramına belgelerin %33,3'ünü teşkil eden 13 belgede yer verilmiştir. Aynı tema altında önyargının azaltılması konusuna 12 belgede yer verilmiştir. Irkçılık konusuna ise belgelerin %25,6'sında (f=10) yer verilmiştir. Ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında dinsel ayrımcılık, farklı etnik gruplara uygulanan ayrımcılık ve ötekileştirme konularına ise 9 ayrı belgede (%23,1) yer verilmiştir. Irk ayrımcılığı ve yabancı düşmanlığı 7 ayrı belgede (%17,9) yer bulurken, cinsiyetçilik ve kadınlara uygulanan ayrımcılık 6 belgede (%15,4) yer almıştır. Engelli bireylere uygulanan ayrımcılık konusuna 5 belgede (%12,8), homofobi konusuna 4 belgede (%10,3) ve marjinalleştirme konusuna 3 belgede (%7,7) yer verilmiştir.

Örneğin, bu metinler arasında bir başvuru belgesi olarak kabul edilen ve 1965 yılında Birleşmiş Milletler üyeleri tarafından imzalanan Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme dâhilinde imzası bulunan devletler ve taraflar, "özellikle eğitim, öğretim, kültür ve bilgi alanlarında, ırksal ayrımcılığa yol açan önyargılarla mücadele etmek ve uluslar ile ırksal ve etnik gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmek amacıyla acil ve etkili önlemler almayı" taahhüt etmektedirler (UN, 1965). Benzer bir şekilde 1966'da imzalanan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, "eğitimin herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik veya dini gruplar arasında anlayışı, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmesini" şart koşmaktadır (UN, 1966).

İhtiyaç Analizi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular

Taslak programın geliştirilmesi için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi süreci kapsamında hizmet öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10

İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Hizmet Öncesi Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	14
Erkek	13
Toplam	27
Yaş	
21 ve altı	9
21-24	16
25 ve üstü	2
Toplam	27
Sınıf	
1. Sınıf	7
2. Sınıf	9
3. Sınıf	11
Toplam	27

İhtiyaç analizi kapsamında hizmet öncesi öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler için çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 14'ü kadın, 13'ü ise erkektir. Toplam 9 öğrenci 21 yaş altındadır. Hizmet öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($f=13$) 21-24 yaş aralığındadır ve 25 yaş ve üstü olan sadece 2 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin 7'si 1. sınıfta, 9'u 2. sınıfta ve 11'i 3. sınıfta öğrenim görmektedirler.

İhtiyaç analizi kapsamında hizmet öncesi öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiş ve analiz neticesinde ortaya çıkan ana temalar ve temalar Tablo 11'de sunulmuştur. Buna göre, Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 4 farklı kod, Mevcut Öğretmen Yetiştirme Programlarının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 4 farklı kod, Çok-kültürlü Öğretmen Eğitiminin Sağlayacağı Katkılar ana teması kapsamında öğretmene sağlayacağı katkılar altında 6 farklı kod ve öğrenciye sağlayacağı katkılar altında 2 farklı kod belirlenmiştir.

Tablo 11

İhtiyaç Analizi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular

Ana Tema	Tema	Kod	f
Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri	Eğitim anlayışı	Farklılığı kucaklayan eğitim	25
		Çeşitliliğin olduğu eğitim	23
		Hoşgörüyü geliştiren eğitim	9
		Ayırım yapmayan eğitim	3
Mevcut Programların Özellikleri	Eğitim anlayışı	Ezberci	22
		Yüzeysel	9
		Önyargıları besleyen	5
		Farklılıkları yadırgayan	3
Çok-kültürlü eğitimin sağlayacağı katkılar	Öğretmene sağlayacağı katkılar	Empati geliştirme	26
		Farklı kültürlerle nasıl iletişim kurulacağına dair bilgi kazandırma	19
		Farklı kültürlerle dair bakış açısı kazandırma	17
		Anlayışı geliştirme	13
	Öğrenciye sağlayıcı katkılar	Saygı geliştirme	4
		Koşulsuz kabul anlayışı geliştirme	2
		Karşılıklı hoşgörüyü geliştirme	21
		Farklı bakış açılarını geliştirme	11

Hizmet öncesi öğretmenler, çok-kültürlü eğitimi farklılığı kucaklayan eğitim ($f=25$) ve çeşitliliğin olduğu eğitim ($f=23$) anlayışı olarak tanımlamışlardır. Toplam dokuz öğretmen çok-kültürlü eğitimi hoşgörüyü geliştiren eğitim şeklinde tanımlarken üç öğretmen ayırım yapmayan eğitim olarak tanımlamıştır. Hizmet öncesi öğretmenler mevcut öğretmen yetiştirme programları kapsamında eğitim anlayışını ise ezberci ($f=22$), yüzeysel ($f=9$), önyargıları besleyen ($f=5$) ve farklılıkları yadırgayan ($f=3$) eğitim olarak nitelendirmişlerdir. Çok-kültürlü eğitim kavramına ilişkin görüşleri sorulan hizmet öncesi öğretmenler çok-kültürlü eğitimi; *"Dünyanın birçok yerinden ve Türkiye'den öğrencilerin Kıbrıs'ta toplanması olarak tanımlayabilirim, örneğin siyahî arkadaşlarımız var"* (ÖA1.17); *"Türkiye'nin birçok farklı noktasından buraya gelmiş, farklı kültürlerle bir araya gelmiş arkadaşlarım geliyor aklıma"* (ÖA1.25); *"Çok-kültürlü eğitim deyince ilk aklıma gelen renkler, çeşitlilik, farklılık ama devamında kaos; farklılık bence insanları korkutuyor"* (ÖA1.14) şeklinde ifade etmişlerdir.

Mevcut öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin fikirleri sorulduğunda hizmet öncesi öğretmenler Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde öğrenim gördükleri için iletişim kurabilmek konusunda belirli bir beceri düzeyine ulaştıklarını düşündüklerini ancak bunu yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir: "*Çok-kültürlü eğitim bence yer almadı, evet biz PDR okuduğumuz için, evet belki biz bir adım önde olabiliriz empati, ya da karşımızdakini koşulsuz kabul etme konusunda bunu bize öğretmiş olabilirler, biz kabul etmiş olabiliriz ama diğer arkadaşlarımızın okuduğu bölümlerde bu yeterli bir seviyede değil*" (ÖA1.7). Aynı doğrultuda bir başka hizmet öncesi öğretmen düşüncelerini "*Bizim için bile yeterli değil ki lisans eğitimimiz boyunca arkadaşlarımızın, daha önce söylediğim gibi, 'gay bir danışanı kabul etmiyorum ben' gibi bir önyargıyla danışanlarına yaklaşabileceğini gördük yani, yeterli değil bizim bölümümüzde bile*" (ÖA1.1) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka hizmet öncesi öğretmen ise çok-kültürlü eğitim ihtiyacına yönelik, "*Siz eğer bir öğretmenseniz, karşınızda bir birey yetiştiriyorsunuz, ona bir eğitim veriyorsunuz ve her kişinin ayrı ayrı özellikleri var karşınızda bulunan öğrencilerin. O yüzden her kişi ayrı ayrı bireysel özelliklere sahip, sosyo-ekonomik durumu farklı olan insanlar var en başta bu insanlara eşit davranmazsak ayrımcılık yapmış oluyoruz o yüzden de aslında kimseyi koşulsuz kabul etmemiş oluyoruz, o yüzden bu kavramların temel olarak öğrenilmesi gerekiyor*" (ÖA1.7) ifadesinde bulunmuştur.

Hizmet öncesi öğretmenler çok-kültürlü eğitimin öğretmene mesleği boyunca sağlayacağı katkıları empati geliştirme ($f=26$), farklı kültürlerle nasıl iletişim kurulacağına dair bilgi kazandırma ($f=19$), farklı kültürlerle dair bakış açısı kazandırma ($f=17$), anlayışı geliştirme ($f=13$), saygı geliştirme ($f=4$) ve koşulsuz kabul anlayışı geliştirme ($f=2$) şeklinde ifade etmişlerdir. Anlayış ve saygının gelişmesine yönelik bir hizmet öncesi öğretmen görüşlerini "*Öncelikle bence bu okullardaki gruplaşmalar engellenmiş olur, insanlar birbirlerini daha çok tanır, birbirlerine daha çok fırsat, şans verirler, kişilerin kendilerini tanımaları fark etmeleri için çok önemli bir şey*" (ÖA1.25) şeklinde ifade ederken bir diğeri "*Öğretmenin bu kültürü kazanması yani kültürel farklılıkları önceden bilmesi öğrenciler arasındaki kaynaşmayı daha fazla artıracaktır, yani o öğrenciyi sınıf içerisinde diğer öğrenciler dışlamayıp daha çok benimseyeceklerdir*" (ÖA1.1) şeklinde ifade etmiştir. Farklı kültürlerle dair bakış açısı kazandırma üzerine ise bir hizmet öncesi öğretmen "*Kültürel farklılıkları biz bu yaşa kadar belki de*

öğrenmedik, yani az öğrendik, ama bu dersi öğretmenlikte lisans eğitimi boyunca verilirse eğer, öğretmen olduktan sonra biz sınıf içerisinde işte bu kültürel farklılıkları öğrencilere kazandırdığımız zaman yani düşünsenize, öğrenci 5. sınıfta, 4 sınıfta bu kültürel farklılıkları, kültürel zenginlikleri, arkadaşlarının kültürlerini öğrenecek ve daha geniş bir bakış açısı kazanacaktır" (ÖA1.1) ifadesinde bulunmuştur. Farklı kültürlerle nasıl iletişim kurulacağına dair bilgi kazandırma boyutunda bir hizmet öncesi öğretmen "Çatışmaları önler diye düşünüyorum" (ÖA1.17) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğeri ise "Aldığımız eğitim iletişim kurabilme konusunda, belli konularda evet de bazı konularda yetersiz. Farklı kültürler, bazı ters konuları biliyoruz yani ters düşüklerini biliyoruz ama onun dışında başka kültürlerin de nasıl baktığını o kadar da çözümleremeyiz yani. Sadece yüzeysel olarak bakıyoruz olaya" (ÖA1.25) şeklinde görüş bildirmiştir.

İhtiyaç Analizi Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular

Taslak programın geliştirilmesi için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi süreci kapsamında sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12

İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcilerine İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	2
Erkek	4
Toplam	6
Yaş	
29 ve altı	2
30-34	1
40-44	2
50 ve üzeri	1
Toplam	6
Eğitim Düzeyi	
Lisans	3
Yüksek lisans	1
Doktora	2
Toplam	6

İhtiyaç analizi kapsamında sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile gerçekleştirilen görüşmeler için çalışma grubunda yer alan sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin ikisini kadın temsilciler, dördünü erkek temsilciler oluşturmaktadır. Toplam iki temsilci 29 yaş altındadır. Temsilcilerden sadece bir kişi 30-34 yaş aralığındadır; ikisi 40-44 yaş aralığındadır ve 50 yaş ve üstü olan sadece 1 temsilci bulunmaktadır. Temsilcilerin yarısı lisans düzeyi eğitim almıştır, biri yüksek lisans eğitimine devam etmektedir ve ikisi doktora düzeyinde eğitimlerini tamamlamışlardır.

Tablo 13

İhtiyaç Analizi Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri ile Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular

Ana Tema	Tema		f
Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri	Eğitim anlayışı	Çeşitliliğin olduğu eğitim	6
		Farklılığı kucaklayan eğitim	5
		Ayrıym yapmayan eğitim	4
		Pozitif ayrımcılığın uygulandığı eğitim	1
		Öğretmen nitelikleri	Değişim aktörü
		Katalizör	1
Mevcut Eğitim Yaklaşımının Özellikleri	Eğitim anlayışı	Tek tipteştirici	6
		Ataerkil	5
		Ayrıştırmacı	5
		Dayatmacı	4
		Heteronormatif	2
		İzole edici	1
		Öğretmen özellikleri	Bireysel çaba gösteren
	Bilinçsiz	4	
Çok-kültürlü eğitimin sağlayacağı katkılar	Bireysel boyutta	Farkındalık kazandırma	6
		Duyarlılık kazandırma	4
		Bilişsel gelişim sağlama	2
	Toplumsal boyutta	Hoşgörü kazandırma	6
		Adalet duygusunu sağlama	4
	Pozitif barış sağlama	1	
Mesleki gelişim	Mesleki gelişim faaliyetleri alanları	Toplumsal cinsiyet	4
		İrkçılık	3
		Nefret söylemi	2
		Kesişimsellik	1
	Mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri	Etkinlik temelli olmalı	6
		Uygulamalı olmalı	3
	Vaka çalışmasına dayalı olmalı	2	

İhtiyaç analizi kapsamında sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiş ve analiz neticesinde ortaya çıkan ana temalar ve temalar Tablo 13'te sunulmuştur. Buna göre, Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 4 farklı kod, öğretmen nitelikleri temasında 2 farklı kod; Mevcut Eğitim Yaklaşımının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 6 farklı kod ve öğretmen özellikleri temasında 2 farklı kod belirlenmiştir. Çok-kültürlü Öğretmen Eğitiminin Sağlayacağı Katkılar ana teması kapsamında bireysel ve toplumsal boyutlarda 3 farklı kod ve Mesleki Gelişim ana teması kapsamında mesleki gelişim faaliyeti alanları temasında 4 farklı kod ve mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri temasında 2 farklı kod belirlenmiştir.

Sivil toplum kuruluşu temsilcileri, çok-kültürlü eğitimi çeşitliliğin olduğu eğitim ($f=6$), farklılığı kucaklayan eğitim ($f=5$), ayırım yapmayan eğitim ($f=4$) ve pozitif ayrımcılığın uygulandığı eğitim ($f=1$) olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğretmen niteliklerini ise değişim aktörü ($f=6$) ve katalizör ($f=1$) olarak nitelendirmişlerdir. Bir temsilci çok-kültürlü eğitimi; *"Bir sınıf ortamında kişileri herhangi bir şekilde etiketlemeden, o kişilerin kendilerini ifade etme alanlarını daraltmadan, kendilerini kimlikleriyle ifade edecekleri; aynı zamanda uluslararası birçok değişime ve küresel ölçekte oluşan değişime açık bırakacak ve kültürel olarak da insanların sorgulattırıcı yani tek tip bir kültür olmadığını, tek tip bir yapı olmadığını, tek tip bir kimlik olmadığını, çoklu kimliklerin bir arada yaşadığı zaman daha bir yaşanabilir, daha güçlü bir toplumsal bir yapı yaratılacağını öğreten bir eğitim sistemi"* (STK3) olarak tanımlamıştır. Bir diğer temsilci ise, *"...toplumda dezavantaj yaratan, farklı özelliklerin farkında olan sadece eşit durabilen değil gerektiğinde o özel ihtiyaca göre farklı, belki pedagojik bir şeyler ortaya koyabilecek, belki farklı avantajlar yaratması gerekecek, bazı dezavantajlı gruplar için pozitif ayrımcılık gerektirebilecek bir eğitim ortamı"* (STK1) şeklinde tanımlamıştır.

Sivil toplum kuruluşu temsilcileri mevcut eğitim anlayışını ise tek tipleştirici ($f=6$), ataerkil ($f=5$), ayrıştırıcı ($f=5$), dayatmacı ($f=4$), heteronormatif ($f=2$) ve izole edici ($f=1$) eğitim olarak tanımlamışlardır. Bir temsilci mevcut eğitim sistemine ilişkin görüşlerini *"...ilk, orta fark etmez. Yani mesela ilkökul sistemine bakacak olursak zaten çok gettolaşmış bir eğitim yapısı görüyoruz. Yani belli sosyal*

durumdan öğrenciler, belli immigration statüsünde olan öğrenciler belli yerde toplanmış işte. Orta düzeyin üstünde olan öğrenciler ya da orta seviyeliler, yani sosyal konum olarak yerli ve orta düzey sosyal konum olarak orta sınıf ve üstü öğrenciler genelde özel okullarda gruplanmış. Zaten sınıflar ayrı, yaşadığımız alanlar ayrı, okullar da aynı şekilde ayrı..." (STK1).

Bu bağlamda sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin öğretmen niteliklerini ise bireysel çaba gösteren (f=6) ve bilinçsiz (f=4) olarak nitelendirmişlerdir. Bir temsilci kendi tecrübesine dayanarak öğretmenlerle ilgili bir deneyimini aktarmıştır:

"Mesela gençlik kampına gitmiştik. Orada tamamiyle, böyle şeydi ... yani faşist bir düzen vardı işte. Bize sordukları sorular buydu LGBT bireyler için: 'Bir tane gay birey gelirse bu çocuklar nasıl davranacak ona?' Yani oraya gidenler de öğretmenlerdi, yani ortaokul lise öğretmenleriydi. Yani bakış açısı böyle... Herkesin beklenen normal olarak olması gereken normlar içerisinde uyması gereken normlar budur, bu çocuklar norm dışıdır biz bunlara nasıl davranacağız? Panik halinde, yani özellikle bir şekilde davranmanız gerekmiyor!!! Bu tip beceriler vermemiz lazım, bu tip farkındalıklara varmamız lazım ki gerçek dönüşümü sağlayabilelim" (STK3).

Bir diğer temsilci ise öğretmenlere ilişkin, "... çoğunluğuna baktığımızda stigmalarla beslenen, belli dünyadaki yerleri kendi kafasına göre belli bölgelere ayırmış ve ona göre bazı stereotipler yaratmış ve bu stereotiplerden beslenen ve ona göre o aktarımı gerçekleştiren, ve öğrenme süreci de öyle gerçekleşmiş öğretmenler görüyoruz" (STK4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Sivil toplum kuruluşu temsilcileri çok-kültürlü eğitimin bireye sağlayacağı katkıları farkındalık kazandırma (f=6), duyarlılık kazandırma (f=4) ve bilişsel gelişim sağlama (f=2) şeklinde ifade etmişlerdir. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri çok-kültürlü eğitimin toplumsal boyutta sağlayacağı katkıları ise hoşgörü kazandırma (f=6) adalet duygusu sağlama (f=4) ve pozitif barış sağlama (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bir temsilci toplumsal boyutta elde edilecek katkıları "...ama bunun dışında iç barış dediğimiz pozitif barış yani toplumun içerisinde de farklı kesimlerin birbirleriyle ortak olarak ortak bir anı paylaşırken birbirlerinin varlığını tehdit etmeyeceği bir toplumsal düzenden bahsediyoruz" şeklinde ifade ederken, bu bağlamda öğretmen niteliklerini de "öğretmenler de bunun aslında ilk aktörleri

temsilcileridir" (STK3) şeklinde ifade etmiştir. Aynı temsilci çok-kültürlü öğretmen eğitimine yönelik ihtiyacı ise şu şekilde ifade etmiştir:

"... temel eğitimle temel öğretmen eğitimindeki müfredata baktığımız zaman maalesef orada insan haklarını tam anlamıyla öğrenebilecekleri, tam olarak özümseyebilecekleri, bunların uygulamasının sınıfta nasıl olacağı veya cinsel yönelimi farklı olan birinin veya cinsiyet kimliği trans olan öğrenciler gibi veya etnik kökeni farklı olan birinin veya mülteci birinin sınıfta olduğunda, bu kişilerle nasıl iletişim kuracakları o sınıf ortamını nasıl yönetecekleri veya bunların farkındalığı büyük oranda genel olarak çok öğretilmeyen çok tartışılmayan durumlardır".

Bir diğer temsilci ise toplumsal durumu ve ihtiyacı şu şekilde ifade etmiştir:

"Yani çok ayrımcı bir toplumda yaşıyoruz. Çok elitistiz, sosyo-ekonomik olarak ırkçı bir toplumuz, engelliler konusunda gene çok ayrımcıyız. Bunları çok meşrulaştırmış bir toplumuz. Yani başka toplumlarda belki daha kolay, political correctness için bile olsa yani bazı şeyler söylenmez ya da yapılmaz, doğru yapılmaya çalışılır. Bizde bunların hepsi meşrulaştırılmıştır. Yani bizde ırkçılık da, elitizm de, yani her şey meşrulaştırılmıştır bir şekilde. Böyle bir eğitim olsa, yani öğretmenleri zaten bu konuda eğitmenin çok zor olduğunu düşünüyorum ama diyelim ki öğretmenler eğitildi, en azından daha sonra gelen nesiller daha eşitlikçi, daha adalet kavramı insan hakları kavramlarını içselleştirmiş bir toplum olur belki" (STK1)

Sivil toplum kuruluşu temsilcileri, çok-kültürlü eğitimi alanında öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim faaliyetleri alanlarını toplumsal cinsiyet ($f=4$, %66,7), ırkçılık ($f=3$), nefret söylemi ($f=2$) ve kesişimsellik ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu faaliyetlerin etkinlik temelli ($f=6$), uygulamalı ($f=3$) ve vaka çalışmasına dayalı ($f=1$) olmaları gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bunu bir temsilci şu şekilde ifade etmiştir:

"özellikle, ırkçılık, nefret söylemi, toplumsal cinsiyet yani gender sensitive education, yani toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitim sistemi olması lazım. Artık işte iki tane binary sistem dediğimiz ikili sistemde 'kadın böyle', 'erkek böyle' değil, bunların çok büyük bir spektrumda gidip

gelebileceğini; aslında erkeklerin ağlayabileceğini, kırmızı pembe turuncu giyebileceğini gösteren ve bu tür çeşitliliği öğretmenlere enjekte eden bir sistem hizmet içi bir eğitim olması lazım" (STK4)

Bir başka temsilci ise bu eğitimlerin hangi nitelikleri taşıması gerektiğine yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Yani uygulama olması lazım. Özellikle mesela LGBT alanında vaka görmek lazım. Yani öğrenci bunu yaptı, şöyle oldu, bunu buradan çıkararak, hem öğretmenleri sorgulamak, hem öğretmenlerin anlamasını sağlayarak ... yani görebileceğiniz şeyler nelerdir? Olası durumlar nelerdir? Tabii ki yaşamayasınız. Çünkü işte biz buradayız, o da orada yalnız duran bir siyah koyun değil, hepimiz bir aradayız" (STK3).*

İhtiyaç Analizi Kapsamında Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bulgular

Taslak programın geliştirilmesi için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi süreci kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler için çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile ilgili bulgular Tablo 14'te sunulmuştur. Buna göre yarısını ($f=13$) kadın öğretmenler, diğer yarısını ise ($f=13$) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Sadece 1 öğretmen 29 yaş altındadır. Öğretmenlerden sadece bir kişi 30-34 yaş aralığındadır, 7 öğretmen 40-44 yaş aralığındadır, 9 öğretmen 45-49 yaş aralığındadır ve 50 yaş ve üstü olan 8 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 21'i lisans düzeyi eğitim almıştır, 5'i ise yüksek lisans eğitimi almıştır. Mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan sadece 1 öğretmen bulunurken, 7 öğretmen 10-20 yıl arası kıdeme, 15 öğretmen 21-30 yıl arası kıdeme ve 3 öğretmen 31 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı ise Coğrafya ($f=4$), Felsefe Grubu ($f=4$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ($f=4$), Tarih ($f=4$), Biyoloji ($f=3$), Kimya ($f=2$), Matematik ($f=2$), Bilgisayar ($f=1$) ve Müzik ($f=1$) şeklindedir.

Tablo 14

İhtiyaç Analizi Kapsamında Görüşülen Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	13
Erkek	13
Toplam	26
Yaş	
29 ve altı	1
35-39	1
40-44	7
45-49	9
50 ve üzeri	8
Toplam	26
Eğitim Düzeyi	
Lisans	21
Yüksek lisans	5
Toplam	26
Mesleki Kıdem	
10 yıl ve daha az	1
10-20 yıl	7
21-30 yıl	15
31 yıl ve üzeri	3
Toplam	26
Branş	
Bilgisayar	1
Biyoloji	3
Coğrafya	4
Edebiyat	1
Felsefe Grubu	4
Kimya	2
Matematik	2
Müzik	1
PDR	4
Tarih	4
Toplam	26

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiş ve analiz neticesinde ortaya çıkan ana temalar ve temalar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

İhtiyaç Analizi Kapsamında Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Görüşmelerde Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi İhtiyacına Yönelik Bulgular

Ana Tema	Tema	Kod	f	
Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri	Eğitim anlayışı	Çeşitliliğin olduğu eğitim	22	
		Çağdaş eğitim	13	
		Demokratik eğitim	9	
		Adil eğitim anlayışı	7	
		Ayrım gözetmeyen eğitim	5	
		Küresel eğitim	3	
Mevcut Eğitim Yaklaşımının Özellikleri	Öğretmen özellikleri	Birleştirici	2	
	Eğitim anlayışı	Tek tipleştirici	21	
		Ayrıştırıcı	21	
		Dışlayıcı	17	
		Kolay değişmeyecek bir yapıda	14	
	Öğretmen özellikleri	Bireysel çaba göstermesi gereken	26	
		Dışlayıcı	18	
		Farklılıkları görmezden gelen	10	
		Ayrımcı	8	
	Çok-kültürlü eğitimin sağlayacağı katkılar	Bireysel boyutta	Duyarlılık kazandırma	21
Bilişsel gelişim sağlama			9	
Özgüvenli birey yetiştirme			4	
Toplumsal boyutta		Hoşgörü kazandırma	21	
		Adalet duygusunu sağlama	19	
Mesleki gelişim	Mesleki gelişim faaliyetleri alanları	Anadili farklı öğrencilerle iletişim	23	
		Kültürlerarası duyarlılık	17	
		Kültürlerarası iletişim	11	
		Barış eğitimi	1	
	Mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri	Mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri	Uygulamalı olmalı	26
			Uzman kişiler tarafından verilmeli	23
			Etkinlik temelli olmalı	15
			Zorunlu hale getirilmeli	11
			Tüm branşlara verilmeli	8
			Farklı eğitim paydaşları dahil edilmeli	7
Yaşam boyu olmalı	6			

Buna göre, Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 6 farklı kod, öğretmen nitelikleri temasında 1 kod; Mevcut Eğitim Yaklaşımının Özellikleri ana teması kapsamında eğitim anlayışı temasında 4

farklı kod ve öğretmen özellikleri temasında 4 farklı kod belirlenmiştir. Çok-kültürlü Öğretmen Eğitiminin Sağlayacağı Katkılar ana teması kapsamında bireysel boyutta 3 farklı kod ve toplumsal boyutta 2 farklı kod ve Mesleki Gelişim ana teması kapsamında mesleki gelişim faaliyeti alanları temasında 4 farklı kod ve mesleki gelişim faaliyetlerinin özellikleri temasında 7 farklı kod belirlenmiştir.

Öğretmenler, çok-kültürlü eğitimi çeşitliliğin olduğu eğitim ($f=22$), çağdaş eğitim ($f=13$), demokratik eğitim ($f=9$), adil eğitim ($f=7$), ayırım gözetmeyen eğitim ($f=5$) ve küresel eğitim ($f=3$) olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğretmenleri ise birleştirici ($f=2$) olarak nitelendirmişlerdir. Çok-kültürlü eğitim kavramına ilişkin öğretmenlerden biri "*Bir toplumun içerisindeki olası bütün alternatifleri içinde barındıran, en uçlardaki gruplar da dâhil, cinsiyetten cinsel yönelime, etnik kökenden sosyo-ekonomik, kültürel farklılıklara varıncaya kadar aklınıza hayalinize gelebilecek bütün çeşitlilikleri içinde barındıran bir kavram bence*" (Ö17) şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Bir başka öğretmen ise "*... grupların yer değiştirmesi yanında sosyal, sosyo-psikolojik ve sosyo-ekonomik kültürlülük farkları da vardır mesela. Cinsiyet ayrımı, eşcinsellik ayrımı, engellilik durumu, sosyo-ekonomik yapının farklı olması, bunların hepsi aslında çok-kültürlülüğü ifade eder ve gelişmiş ülkelerde bununla ilgili çalışmalar yapıldı, eğitim programları hazırlandı*" (Ö12) ifadesinde bulunmuştur. Benzer bir doğrultuda bir başka öğretmen ise "*sınıf içerisinde var olan farklı dinden veya farklı cinsel yönelime sahip olan çocukları ötekileştirmeden, göz ardı etmeden, geldikleri yere göre ayırtmadan, onları zenginlik olarak görerek, tüm öğrencilere, tüm farklı gruplar içeren öğrencilere ulaşabilmek için verilebilecek eğitim öğretim olarak düşünüyorum*" (Ö16) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler mevcut eğitim anlayışını ise tek tipleştirici ($f=21$), ayırıştırıcı ($f=21$), dışlayıcı ($f=17$), kolay değişmeyecek bir yapıda ($f=14$) olan eğitim olarak nitelendirmişlerdir. Mevcut eğitimin öğrenciye yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerden biri şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

"Şimdi aslında Kıbrıs'ın durumunu biliyorsunuz. Göç alan ülkelerin durumunu da bilirsiniz. Her şeyden göçmenler sorumludur, her türlü kötülük de onlardan gelir, anlayış budur yani. Biz bu projeyi ilk yapmaya başladığımızda birisi şöyle bir şey yapmıştı: Utanarak söylüyorum bunları ama bu şekilde eleştirildik, 'Biz bunlardan

kurtulmaya çalışırık siz onları adapte etmeye çalışırsınız, nedir yapmaya çalıştığınız?' diye. Şimdi böyle düşünen bir öğretmen bu sınıflara girecek, bu dersi anlatacak, bu öğrenciye pencere açacak ve öğrencinin akademik ve kişisel gelişimine katkı koyacak? Artık siz düşünün" (Ö17).

Bu bağlamda öğretmenler öğretmen niteliklerini ise bireysel çaba göstermesi gereken (f=26), dışlayıcı (f=18), farklılıkları görmezden gelen (f=10) ve ayrımcı (f=8) olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin sürekli olarak bireysel çaba göstermek durumunda olması ile ilgili bir öğretmen; *"Empati kurabilirim ama aldığım eğitim sayesinde değil" (Ö26)* ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenlerden bazıları da kendi öğretmenlik deneyimleri ile ilgili özeleştiriye bulunmuşlardır. Mevcut eğitim anlayışında öğretmenlerin dışlayıcı olmasına ilişkin bir öğretmen *"Ben çok hoşgörülüym diyemem" (Ö4)* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer bir şekilde bir başka öğretmen duygularını *"Bu programın uygulandığı dönemle şu anda yabancı uyruklulara davranışım aynı değil. Bu çocuklar bir şekilde geldi, keşke gelmeseler ama geldiler ne yapacağız? Öğrencilerimden biri bana homofobik olduğumu söyledi... Onları yaralayabiliriz" (Ö24)* şeklinde ifade etmiştir. Farklı öğretmenler bu konuda *"Öğrenciler ayrımcılık hissediyor, ötekileştiriliyor. Aynı eylemlere farklı tepkiler veriliyor" (Ö2)*, *"Yapamıyorsa geri dönsün felsefesi var" (Ö23)* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Konuyla ilgili olarak başka bir öğretmen bir tecrübesini şu şekilde aktarmıştır:

"Mesela Kürt öğrencilerimiz vardı. Hatırlarım bundan bir on yıl önce '.....' (Türkçe bir kız ismi) diye bir öğrencim vardı ve son mezun olacağında öğrendim ben kızın adının '.....' (Kürtçe bir kız ismi) olduğunu. Adını bile zikretmekten utanıyordu, korkuyordu çünkü biz onlara yani Kürtlere karşı o yakınlığı da gösteremiyoruz. O farklılığı zenginlik olarak görmüyoruz da, o çocuk çekindiği için adını, orijinal adını söyleyemiyor. Yıllar sonra, mezun olduktan sonra konuştuğu bir şey var, bir kaç öğretmenin özellikle bir yıl boyunca anlattıkları, tarih öğretmenlerinin yaptıkları davranışlar 'İnanılmaz bir şekilde beni politize etti ve incitti' diyor... ve artık bir süre sonra ... o ayrımcılığı daha da körüklüyor veya geldiği yerle ilgili sürekli espri yapıyor, şaka

yapıyor... 'Hataylı mısın, bilmem nereli misin?' diye ... ve bu çocuklar arasındaki gruplaşmaları artıran bir faktör. Bunu mezun olan öğrencilerden duyuyoruz biz, şu an mevcut okuyan öğrenciler bunu deşifre edemiyor, korkuyor, çekiniyor ama mezun olan öğrenciler anlatıyor bize dışarıda. Gay öğrenciler için de aynı şey geçerli. Tabii ki müthiş bir dışlama, müthiş bir alay ki ben sınıfta sürekli bunu vurguluyorum. Yani kimsiniz, başkasının hayatını yargılamaya ne ne hakkınız var? Yani bunlar bitti artık, bunları aşın NewYork Belediye Başkanı eşcinseldir veya ne bileyim Lüksemburg Başbakanı lezbiyendir, hiç kimse onun cinsel yönelimine bakmaz, beynine bakar, aklına bakar, fikrine bakar... Dışlamaya ne hakkın var?" (Ö16)

Öğretmenler çok-kültürlü eğitimin bireye sağlayacağı katkıları duyarlılık kazandırma ($f=21$), bilişsel gelişim sağlama ($f=9$) ve özgüvenli birey yetiştirme ($f=4$) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler çok-kültürlü eğitimin toplumsal boyutta sağlayacağı katkıları ise hoşgörü kazandırma ($f=21$) ve adalet duygusu sağlama ($f=19$) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çok-kültürlü eğitimi alanında öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim faaliyetleri alanlarını anadili farklı olan öğrencilerle iletişim ($f=23$), kültürlerarası duyarlılık ($f=17$), kültürlerarası iletişim ($f=11$) ve barış eğitimi ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu faaliyetlerin uygulamalı ($f=26$), uzmanları tarafından verilen ($f=23$), etkinlik temelli ($f=15$), zorunlu ($f=11$), tüm branşlar için geçerli ($f=8$), farklı eğitim paydaşlarının dâhil edildiği ($f=7$) ve yaşam boyu ($f=6$) planlanan etkinlikler olmaları gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin alanlarına dair bir öğretmen "Hizmet içi eğitimin ötesinde özellikle öğretmen eğitiminde başka kültürel kökenden gelen öğrencilerle baş edebilme stajı olmalı, uygulamalı teorik değil" (Ö18) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu eğitimlerin niteliklerine dair öğretmenlerden bir tanesi "... sağlam bir toplum düşünen bir toplum, aydın bir toplum, farklılıklara veya çok-kültürlülük adına başka ülkelere, başka kimliklere saygı gösterebilmesi için bunun iyi bir eğitimin 0-6 yaş grubundan başlayıp, üniversitenin sonuna kadar yapılması gerekir" (Ö15) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise görüşünü "hizmet içi eğitimin mutlaka etkisi olur ama mutlaka uzman kişi olması lazım, bazı hizmet içi eğitimler hayal kırıklığı oluyor" (Ö22) şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir şekilde bir

diğer öğretmen görüşünü "Bu eğitimi verecek ekip bakanlık tarafından seçilmeli, bu konuda uzmanlaşmış bir ekip olmalı" (Ö26) şeklinde ifade etmiştir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde taslak programın uygulanması için gerçekleştirilen tek kontrol gruplu deneysel işlem süreci kapsamında çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Çalışma grubunda bulunan ve odak katılımcı olan hizmet öncesi öğretmenlere dair detaylı bilgi Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenler

Odak katılımcı	Cinsiyet	Yaş
Didem	Kadın	20
İlke	Kadın	22
Hakan	Erkek	23
Kemal	Erkek	22
Gizem	Kadın	20
Sevgi	Kadın	22
Koray	Erkek	22
Oğuz	Erkek	23
Ali	Erkek	23
Özgür	Erkek	23
Melike	Kadın	20
Devrim	Erkek	23

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların tamamı Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde ikinci sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan ve ve SMB218 kodlu seçmeli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alan hizmet öncesi öğretmenlerdir. Çalışma grubunda bulunan 12 katılımcının yedisi erkek beşi ise kadındır. Katılımcıların üçü 20 yaşında, dördü 22 yaşında ve beşi 23 yaşındadır.

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşüm Durumlarına İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde yaşadıkları bakış açısı dönüşümünün uygulanan taslak programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığını derinlemesine incelemek adına farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. King (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri Anketi ve Takip Görüşme Formu ve hizmet öncesi öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlükler bakış açısı dönüşümlerine dair detaylı inceleme amacıyla kullanılmış olan veri toplama araçlarıdır. Hizmet öncesi öğretmenlerin uygulanan programın etkililiğine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Taslak programın uygulanması için gerçekleştirilen deneysel işlem süreci kapsamında Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin, aldıkları ders neticesinde kültürlerarası duyarlılığa doğru bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarının saptanması amacıyla uygulanan Öğrenme Etkinlikleri Anketinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17

Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet öncesi öğretmenlerin BD-İndeksi Puan Durumları

BD-İndeksi		<i>f</i>
BD-İndeksi 3	Didem, İlke, Hakan, Gizem, Sevgi, Oğuz, Ali, Özgür, Melike	9
BD-İndeksi 2		0
BD-İndeksi 1	Kemal, Koray, Devrim	3
Toplam		12

BD-İndeksi=3 katılımcının alınan eğitim ile ilgili bir dönüşüm deneyimi yaşadığını BD-İndeksi=2 bu dönüşümün deneyiminin alınan eğitim harici başka bir sebeple yaşandığını, BD-İndeksi=1 ise katılımcının herhangi bir dönüşüm yaşamadığını ifade etmektedir. Tablo 17'de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerden Didem, İlke, Hakan, Gizem, Sevgi, Oğuz, Ali, Özgür ve Melike olmak üzere dokuz hizmet öncesi öğretmen aldıkları eğitimin etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir dönüşüm yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma grubu dâhilinde yaşanan dönüşümü, kişisel hayatlarında başka bir olayla veya fakülte aldıkları diğer derslerle ilişkilendiren bir hizmet

öncesi öğretmen bulunmamaktadır. Çalışma grubunda bulunan hizmet öncesi öğretmenlerden Kemal, Koray ve Devrim ise uygulanan programın etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde herhangi bir bakış açısı dönüşümü yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümü Aşamalarına İlişkin Bulgular

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin, aldıkları ders neticesinde kültürlerarası duyarlılığa doğru bakış açısı dönüşümünün Mezirow (1991) tarafından ortaya konan on dönüşüm aşamasından hangisinde gerçekleştiğine dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18

Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümü Aşamaları

Bakış açısı Dönüşüm Aşamaları			f
1	İkileme düşme	Davranış şekilleri ile ilgili	9
		Sosyal roller ile ilgili	10
2	Öz inceleme	Dünya görüşünü sorgulama	7
		Dünya görüşünü koruma	3
3	Eleştirel değerlendirme		5
4	Farkına varma		5
5	Keşfetme		5
6	Eylem planı hazırlama		6
7	Bilgi ve beceri edinimi		2
8	Yeni rollerin denenmesi		1
9	Yeterlik ve özgüven oluşturma		8
10	Bütünleştirme		4

(n=12, katılımcılar birden fazla şık işaretleyebildiler)

Tablo 18'de görüldüğü üzere hizmet öncesi öğretmenler farklı aşamalarda bakış açısı dönüşümü yaşamışlardır. Dönüşüm aşamalarından ilki olan ikileme düşme aşamasında hizmet öncesi öğretmenlerden dokuzu kendi davranış şekilleri ile ilgili, onu ise sosyal rollerle ilgili ikileme yaşamışlardır. Dönüşüm aşamalarından ikincisi olan öz inceleme aşamasında ise yedi hizmet öncesi öğretmen kendi dünya görüşünü sorgulamış ve üç hizmet öncesi öğretmen yaptıkları öz inceleme neticesinde kendi dünya görüşünü koruma yoluna gitmişlerdir. Toplam beş hizmet öncesi öğretmen varsayımları ile ilgili eleştirel bir değerlendirmede bulunmuş ve beş

hizmet öncesi öğretmen kendi hoşnutsuzluğunu ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığının farkına varmışlardır. Hizmet öncesi öğretmenlerden beş tanesi yeni rollerin ve ilişkilerin keşfedilmesi aşamasına gelmişlerdir ve altı hizmet öncesi öğretmen bunların denenmesi ile ilgili bir eylem planı hazırlık aşamasına ulaşmışlardır. İki hizmet öncesi öğretmen planların uygulamaya konmasına yönelik bilgi ve beceri edinimi aşamasındadır. Sadece bir hizmet öncesi öğretmen yeni rollerin geçici olarak denenmesi aşamasındadır. Toplam sekiz hizmet öncesi öğretmen yeni roller ve ilişkiler ile ilgili yeterlilik ve özgüven oluşturma aşamasındadır ve dört hizmet öncesi öğretmen ise kişinin yeni bakış açısıyla belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünlemesi aşamasındadır.

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlara İlişkin Bulgular

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin, aldıkları ders neticesinde kültürlerarası duyarlılığa doğru yaşadıkları bakış açısı dönüşümüne hangi unsurların etki ettiğine dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19

Çalışma Grubunda Yer Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlar

Tanımlanan Unsurlar		<i>f</i>
Kişi	Gizem, Ali, Melike, Sevgi, Oğuz	5
Öğretmen	Gizem, Melike, Sevgi	3
Sınıf arkadaşının desteği	Oğuz	2
Danışmanın desteği	Gizem	
Uygulamalar	Gizem, Melike, Sevgi, Özgür, Hakan, İlke, Ali, Oğuz	8
Derin ve yoğun düşünme	Gizem, Sevgi, Melike, Özgür, Hakan, İlke, Didem	7
Sınıfta yapılan etkinlikler	Sevgi, Melike, Özgür, Hakan, İlke, Didem, Oğuz	7
Yazma	Sevgi, Ali, Oğuz	3
Günlük tutma	İlke, Ali, Oğuz	3
Öz-değerlendirme yapma	Gizem, Melike, Oğuz	3
Yansıtma yapma	Sevgi, Didem, Oğuz	3

Tablo 19 (Devamı)

Grup çalışması yapma	Melike, Sevgi	2
Okuma	Oğuz, Ali	2
Değerlendirme yapma	Melike	1

(n=9, katılımcılar birden fazla şık işaretleyebildiler)

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi neticesinde kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümü yaşamış olan hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, Ali, Melike, Sevgi ve Oğuz ($f=5$) bu bakış açısı dönüşümüne etki eden unsuru bir kişi olarak tanımlamışlardır. Bakış açısı dönüşümü yaşamış olan dokuz hizmet öncesi öğretmenden sekizi (Gizem, Melike, Sevgi, Özgür, Hakan, İlke, Ali ve Oğuz) bu bakış açısına etkisi olan unsurun sınıfta yapılan uygulamalar olduğunu dile getirmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, Melike ve Sevgi yaşadıkları bakış açısı dönüşümüne etki eden kişinin uygulayıcı öğretmen olduğunu, hizmet öncesi öğretmen Oğuz ise başka bir sınıf arkadaşı olduğunu dile getirmiştir. Hizmet öncesi öğretmen Gizem, öğretmenin desteğinin yanısıra danışman öğretmenin de bu dönüşümü yaşaması yönünde etkili olduğunu belirtmiştir. Kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bakış açısı dönüşümlerine etki eden uygulamalar arasında hizmet öncesi öğretmenler en çok derin ve yoğun düşünme ($f=7$) ile sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaların ($f=7$) etkili olduğunu, daha sonra yazma ($f=3$), günlük tutma ($f=3$), öz-değerlendirme yapma ($f=3$), yansıtma yapma ($f=3$), grup çalışması ($f=2$) ve okuma yapmanın ($f=2$) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir hizmet öncesi öğretmen ($f=1$) ise değerlendirmede bulunmanın bakış açısı dönüşümüne etkisi olduğunu belirtmiştir.

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi neticesinde kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümü yaşamış olan hizmet öncesi öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Bakış Açısı Dönüşümü Yaşamış Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Dönüşümlerine Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bakış açısı Dönüşümüne Yönelik Görüşler		<i>f</i>
Etkinlik	Jane Elliott-Bölünmüş Bir Sınıf	Gizem, Melike, Sevgi, Özgür, Hakan, İlke
	Yazma	Gizem, Ali, Melike, Sevgi, Oğuz
	Çalışmak İstiyorum!	Gizem, Didem, Oğuz
	Çarpışma/Crash Hepimizin Hikayesi	Gizem
	İçeri Girebilir miyim?	Hakan
Duyuşsal	Açık görüşlülüğün gelişmesi	Sevgi, Melike, Özgür, Hakan, İlke, Didem
	Empatinin gelişmesi	Gizem, Melike, Sevgi, İlke, Didem, Oğuz
	Bakış açısının değişmesi	Gizem, Sevgi, Özgür, İlke, Didem, Oğuz
	Önyargıların azalması	Ali, Sevgi, Özgür, İlke, Didem, Oğuz
	Ayrımcılık ile ilgili farkındalık kazanma	Melike, Sevgi, Gizem, Özgür, Didem
Bilişsel	Kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık kazanma	Sevgi, Özgür, İlke

(n=9, katılımcılar birden fazla şık işaretleyebildiler)

Tablo 20'de görüldüğü üzere hizmet öncesi öğretmenler kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesine yönelik yaşadıkları bakış açısı dönüşümünde dönüşümlerini etkileyen unsurların sınıf içinde yapılan etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre hizmet öncesi öğretmenler tarafından en yoğun sıklıkla ifade edilen etkinlik "Jane Elliott, Sıradışı bir Öğretmen-Bölünmüş bir Sınıf" etkinliği olmuştur. Hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, Melike, sevgi, Özgür, Hakan ve İlke yaşadıkları bakışaçısı dönüşümünde en etkili etkinliğin bu etkinlik olduğunu dile getirmişlerdir. Bakış açısı dönüşümlerine yönelik olarak sıklıkla ifade edilen ikinci etkinlik ise sınıf içinde yapılan yazma etkinliği ($f=5$) olmuştur. Hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, Ali, Melike, Sevgi ve Oğuz sınıf içinde yapılan yansıtıcı günlüklerin yazılması, etkinliklerin ardından duygu haritalarının yazılması gibi etkinliklerin yaşadıkları bakış açısı dönüşümüne katkıda bulunan bir uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, Didem ve Oğuz engellilerin çalışma hakkı üzerine gerçekleştirilen "Çalışmak İstiyorum!" etkinliğinin bakış açıları üzerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Farklılıkların birbiriyle örüntülü hikâyesi üzerine yapılan "Çarpışma Hepimizin Hikâyesi" adlı etkinlik ve

mülteciler ile ilgili "İçeri Girebilir miyim?" etkinliği ise hizmet öncesi öğretmenler Gizem ve Hakan için etkili olmuştur.

"Jane Elliott, Sıradışı bir Öğretmen-Bölünmüş bir Sınıf" etkinliği ile ilgili hizmet öncesi öğretmen Gizem hislerini *"Jane Elliot un videosunu izlediğimizde, bir de Çarpışma filmini izlemiştik ve sürekli sınıf içerisinde yaptığımız etkinlikler de bir empati kurmaydı zaten. Benim üzerimde çok etki bırakmıştı artık farklı düşünmeye başlamıştım"* şeklinde ifade etmiştir. "Çalışmak İstiyorum!" etkinliği ile ilgili ise farklı hizmet öncesi öğretmenler farklı görüşler ifade etmişlerdir: Örneğin hizmet öncesi öğretmen Gizem, *"Değiştigimi hissettiğim an, şeydi galiba, engelliler hakkında yaptığımız etkinlik ve uygulamayla. Ben de bir engellydim, karşı taraf mesela normaldi, böyle karşılıklı şey yapmıştık. Orada bayağı bir tamamen artık değiştim demiştim"* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen Didem ise hislerini *"O engelli dramasını yaptığımızda ben kendimi engellilerin yerine koyduğumda onlara karşı biraz önyargılı olduğumu hissettim ve değişti bir an düşüncelerim değişti ve ondan sonra hiç öyle yaklaşmadım"* şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir doğrultuda hizmet öncesi öğretmen Oğuz "Çalışmak İstiyorum!" etkinliği ile ilgili *"Hocam gelişim fark ettim, hani biraz da hassaslık konusunda o da yaptığımız engelli etkinliğinde, onun yerine düşündüğümüzde biraz daha farklı oldu tabii. Onun yaşadığı zorlukları ben düşündüğümde hayatın ne zor olabileceğini anlamaya başladım. Normalde engelli insanlara farklı bir bakış vardı bu daha çok derinleşti şimdi"* şeklinde yorum yapmıştır. Sınıfta yapılan yazma uygulamalarının etkililiği konusunda Oğuz *"İfade edince hocam biraz da olayı anlıyorsun daha etkili oluyor yazmaya çalışırken hissettiklerimi düşündüğüm için o daha etkili oluyor. Bende etkisini arttırıyor yani, öz eleştiri gibi bir şey, sözde kalmıyor"* yorumunda bulunmuştur.

Hizmet öncesi öğretmenler yaşadıkları dönüşümün boyutlarını ise duyuşsal ve bilişsel olarak ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenler kültürlerarası duyarlılıklarını gelişmesi yönünde duyuşsal boyutta yaşadıkları dönüşümü açık görüşlülüklerinin gelişmesi, empati duygularının gelişmesi, bakış açılarının değişmesi ve önyargılarının azalması şeklinde ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerden Sevgi, Melike, Özgür, Haken, İlke ve Didem uygulamanın ardından başka kültürlerle karşı tutumlarında değişiklik hissettiklerini ve onları anlamak konusunda daha açık hale geldiklerini belirtmişlerdir. Gizem, Melike, Sevgi, İlke,

Didem ve Oğuz ise program uygulamasının ardından başkalarının yaşadıklarını, yaşam şartlarını ve hissettiklerini anlamak konusunda kendilerini daha duyarlı hissettiklerini dile getirmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerden Ali, Sevgi, özgür, İlke, Didem ve Oğuz başka kültürlerle karşı önyargılarının azaldığını hissettiklerini dile getirmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenler kültürlerarası duyarlılıklarını gelişmesi yönünde bilişsel boyutta yaşadıkları dönüşümü ise ayrımcılık ve kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık kazanma şeklinde ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerden Melike, Sevgi, Gizem, Özgür ve Didem daha önce ayrımcılık, ırkçılık vb. kavramların farkında olmadıklarını ancak yapılan ders uygulamasının ardından bunların var olduğunun farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir doğrultuda Sevgi, Özgür ve İlke de program uygulamasına bağlı olarak kültürel çeşitlilik ile ilgili daha önce sahip olmadıkları bir farkındalık edindiklerini dile getirmişlerdir.

Hizmet öncesi öğretmenlerden Hakan kültürlerarası duyarlılığının gelişmesine yönelik yaşadıkları bakış açısı dönüşümü kapsamında açık görüşlülüğünün gelişmesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Burada birçok insan var hocam yabancı uyruklu onlarla iletişime geçebiliyorum. Daha önce biraz çekiniyordum yani çekinme falan oluyordu çünkü farklı kültürler iletişim için, yani biraz daha mesafeli davranıyordum ama artık çekinmeden konuşabiliyorum. Bu insanlarla konuştuğum zaman da bizim gibiler yani farkları yok, sadece renkleri farklı yani".

Hizmet öncesi öğretmenlerden Gizem, yaşadıkları dönüşümün duyuşsal boyutunda empati duygularının gelişmesine ilişkin duygularını *"Yaptığımız etkinliklerden empati kurmak en büyük etkiydi benim üzerimde. Birçok şeyimi değiştirdiğine inanıyorum. Böyle yargıyla yaklaşmıyorum. Herkesin insan olduğunu kabul ediyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Didem ise *"Yani insanlara daha duyarlı yaklaştım çabuk parlamadan, hani biraz daha dinleyerek, empati kurarak yaklaşmayı öğrendim derste bir de bireysel farklılıklara saygı duymayı mesela"* yorumunda bulunmuştur. Didem, aynı zamanda önyargılarının azalmasına yönelik olarak *"Önceden birazcık ırkçılık yapardım ya da ayırırdım yani insanları. Ama artık öyle değil, daha düzgün baktığımı düşünüyorum, daha insancıl baktığımı"* şeklinde görüş bildirmiştir. Yaşadığı değişimin kalıcı izli olduğunu belirten Gizem görüşmenin

sonunda duygularını "Yani olması veya olmaması gereken şeylerde kendimi de çok ayırdım, çok tarttım ölçtüm, ona göre hani bundan sonraki yaşamımda da artık buna göre. Bu bende artık kalıcı bir iz. Ona göre hep davranacağımı düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir. Önyargılarının azalmasına yönelik hizmet öncesi öğretmen Özgür duygularını "Olumlu etkiledi işte hocam mesela işte dediğim gibi siyahi arkadaşlarla Araplarla olsun başka ülkelerdeki arkadaşlarla kültürleri olsun yani onların kültürünü öğrenmeye çalışmam dillerini falan, önceden böyle bir şey yoktu. Dışarıdan baktığımda hep bir önyargı vardı ondan sonra değişti yani" şeklinde ifade etmiştir.

Hizmet öncesi öğretmen Sevgi, kültürlerarası duyarlılıklarını gelişmesi yönünde bilişsel boyutta yaşadığı dönüşümü ve ayrımcılık ve kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık kazanma deneyimini şu sözlerle ifade etmiştir:

"İlk başta hocam şu ırksal ayrımcılık filan mesela ben bunları hiç düşünmemiştim bu kadar büyük problem olduğunu mesela. İlk defa bu derste hani büyük bir problem yaşadıklarını fark ettim... Her şeyin daha farkına vardım yani bilmiyordum bu kadar büyük bir sorun olduğunu. Varmış demek ki. Bunlar hiç olmazsa fark etmemizi sağladı, bizim de onlara nasıl yaklaşmamız gerektiğini, çekinmemesi gerektiğini hiç olmazsa onlara öğretebiliriz. İlkten mesela ırk olarak gene bahsedeyim, korkuyordum ben onlara karşı. Bana zarar verirler diye mesela, onlar da bize karşı tedbirli yaklaşıyorlarmış. Bunu bilmiyordum mesela ama bundan korkuyordum zaten hocam. Benim oda arkadaşlarım yabancı, ben ilk başta onlara karşı çok şey yaklaşmıştım... Korkarak mesela. Nasıl olacak diye, ama sonra yanlış düşündüğümü zaten onlarla da anladım" (Sevgi)

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde yaşadıkları bakış açısı dönüşümünün uygulanan taslak programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığını derinlemesine incelemek adına faydalanılan veri toplama araçlarından biri etkinliklerin ardından hizmet öncesi öğretmenler tarafından yazılan yansıtıcı günlüklerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerin uygulanan etkinliklerden sonraki düşüncelerini, duygularını ve hissettiklerini aktardıkları yansıtıcı günlükler

içerik analizi ile çözümlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Temalar		f
Ötekileştirilmek/ Ayrımcılığa uğramak	Didem, Hakan, Kemal, Sevgi, Oğuz, Özgür, Melike, Devrim	8
Empati	Didem, Hakan, Gizem, Sevgi, Kemal, Devrim	6
Değişim yaşamak	Gizem, Sevgi, Melike	3
Hoşgörü	Didem, Koray, Melike	3

Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve kodlanan veriler Ötekileştirilmek, Empati, Hoşgörü ve Değişim Yaşamak temaları altında incelenmiştir.

18 Nisan 2018 tarihli oturumda gerçekleştirilen "Jane Elliott-Bölünmüş bir Sınıf" ve 20 Nisan 2018 tarihli oturumda gerçekleştirilen "Öteki Kimdir?" etkinliklerinin ardından hizmet öncesi öğretmenlerden yazmaları istenen yansıtıcı günlükler incelendiğinde etkinliklerin katılımcılarda "öteki" kavramı ile ilgili bir farkındalık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oniki katılımcının sekizi günlüklerinde kendi hayatlarında yaşadıkları ötekileştirme ve ayrımcılıktan bahsetmişlerdir. Örneğin, uygulama sürecinden sonra herhangi bir bakış açısı dönüşümü yaşamadığını belirtmiş olan hizmet öncesi öğretmen Devrim bile hayatının erken safhalarında esmer olması sebebiyle kendisini ayrımcılığa uğramış hissettiğini aktarmıştır. Devrim ilkokuldaki anısını şu şekilde anlatmıştır:

"Birinci sınıfta, iki de olabilir tam hatırlamıyorum.. Derste konumuz

Kurtuluş savaşı idi. Öğretmenimiz bütün sınıfı ayağa kaldırdı ve herkese görevler verdi. Kimisi topçu, nöbetçi, silahlı, asker gibi farklı karakterler oluşturdu. Sıra bana gelmişti ve ben Atatürk olmak istemiştim. Bir de arkadaşım kalmıştı o da Atatürk olmak istiyordu. Öğretmenimiz benim Atatürk olamayacağımı çok esmer olduğumu söylemişti. Bütün sınıf Kurtuluş Savaşını anlamak için bir rol yapıyordu ve ben Atatürk olamamıştım çok esmer olduğum için, çok zoruma gitmişti. Çok sinirli ve öfkeliydim"

Hizmet öncesi öğretmen Devrim'e benzer bir şekilde, uygulanan taslak programa bağlı olarak herhangi bir bakış açısı dönüşümü yaşamadığını belirtmiş olan hizmet öncesi öğretmen Koray da kendisini hayatında ayrımcılığa uğramış hissettiği durumlar olduğunu yansıtıcı günlüğüne şu şekilde aktarmıştır: "*Hataylıların çoğunun kökeni Araplara dayanır. Hatta bizim aşiretin büyükleri, soyumuzun Hz. Hüseyin'e kadar dayandığını söylüyorlar. Ne kadar doğru bilmiyorum ama bildiğim tek şey Türkiye'de yaşayanlar Arapları hain, güvenilmez olarak tanımlıyorlar*". Hizmet öncesi öğretmenlerden kendisini Alevi olarak tanımlamış olan 20 yaşındaki Gizem ise yansıtıcı günlüğüne şunları aktarmıştır: "*Hayatımda kendimi ötekileştirilmiş bulduğum durumum 'Alevi' olduğum için çoğu ortamdan dışlanmış olmamdır. İnsanlar dünyaya ailesini seçerek gelmiyor. Benim de elimde olan bir durum değildi*".

Empati kurabilmek ise çeşitli etkinliklerden sonra yazılmış olan yansıtıcı günlüklerde yer almaktadır. Örneğin 18 Nisan 2018 tarihli oturumda gerçekleştirilen "Jane Elliott-Bölünmüş bir Sınıf" etkinliğinin ardından günlüğüne Alevi olduğu için kendisini ayrımcılığa uğramış hissettiğini aktaran hizmet öncesi öğretmen Gizem aynı gün günlüğüne başkalarını anlamak ile ilgili şunları da yazmıştır:

"Birçok çirkin cümle duydum. Aslında onlar da bilmiyorlardı ama toplumda kalıplaşmış şeylerden dolayı işlerine geliyordu. Hâlbuki kendileri o durumda olsaydı nasıl hissederlerdi? Bunlarla karşılaştığımız, yaşadığımız için de ailem önlem olsun ya da üzülmeyleyim, yanlış hissetmeyeyim diye uyardı. Çok rahatsızım ama kabullendim. Ne durumda olan insanlar var ve bu çok yanlış bir şey".

27 Nisan 2018 tarihli oturumda gerçekleştirilen "Çalışmak İstiyorum!" isimli etkinliğin ardından bakış açısı dönüşümü yaşamamış olduğunu ifade eden hizmet öncesi öğretmenlerden Kemal'in günlüğüne engelli bireylerle empati kurmak üzerine yazdıkları şu şekildedir:

"Bu etkinlik beni empati yapmaya zorladı. Gerçekten sağır bir insan olsaydım, kendime tercüman olacak kimi bulurdum? Sinemaya, konsere giden insanlara karşı bakış açım nasıl olurdu? Engelli olmak veya doğmak zor bir durum, kimse başına gelsin istemez. Bence engeli ne olursa olsun insanları ayırmamalıyız. Sonuçta her insan eşit

haklara sahiptir. Sonuç olarak bu etkinlikte rol almak beni düşündürdü".

Bakış açısı dönüşümü yaşamamış olduğunu belirten 23 yaşındaki hizmet öncesi öğretmen Devrim ise etkinlikten sonra engellilerle ilgili düşüncelerinin farklılaştığını "*İnsanlığın öldüğünü bugün daha iyi anladım. Engellilik konusunu ben pek sosyal açıdan düşünmemiştim, genelde dinsel açıdan değerlendirirdim. Bugün dünya genelinde ele alınan olayların veya dikkat edilmesi gereken noktaların aslında hiç de boş bir şey olmadığını benimsedim*" şeklinde ifade etmiştir. Hizmet öncesi öğretmen Devrim, etkinliklerde özellikle anti-semitizm konusundaki itirazları ile tartışma ortamı yaratan bir öğrencidir. Hitler'in Öjeni politikasının tartışıldığı 11 Nisan 2018 tarihli oturuma dek Holokost'a inanmadığını belirtmiştir. Öjeni, engelli hakları, Porajmos ve Holokost üzerine yapılan teorik derslerin ardından, çözümleme oturumlarında bu konuların aslında yaşam hakkı ile ilgili olduğu tartışılmıştır. Devrim, ertesi haftalardaki oturumlardan sonra yukarıda bahsi geçen düşünce farklılığını dile getirmesine rağmen herhangi bir bakış açısı dönüşümü yaşamadığını ifade etmiştir.

Dönem sonuna doğru, özellikle sık aralıklarla yapılan oturumların ardından hizmet öncesi öğretmenler yansıtıcı günlüklerine yaşadıkları değişimle ilgili notlar yazmışlardır. Örneğin hizmet öncesi öğretmen Gizem, "*Birçok alanda değişiklik gösterdim. Bazı fikirlerim aynıydı, önceden de öyle düşünüyordum dersimizden sonra da aynı düşünmeye devam ettim ama genel olarak fikirlerim çok değişmişti*" şeklinde ifade etmiştir. Yirmi yaşındaki hizmet öncesi öğretmen Melike ise derslerden sonraki tecrübeleri ile ilgili "*hayat boyu unutamayacağım*" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen Koray, herhangi bir dönüşüm yaşamadığını dile getirmesine rağmen, öğretmen olunca nasıl davranacağını günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

"Öğretmen olunca galiba herkese yani yine şimdi düşündüğüm gibi eşit davranacağım herkese herkesin mutlu olmasını sağlayacağım herkesin düşüncelerine fikirlerine saygı duymaya çalışacağım eğer yanlış düşünüyorsa kırmadan onları doğru düşünmeye teşvik edeceğim"

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin geliştirilen taslak programın etkililiğine dair görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Hizmet öncesi öğretmenlerin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Uygulamaya İlişkin	Mesleki açıdan katkısının olması	10
Memnuniyet	Etkili çalışmalar	10
Durumu	Dersin hedeflerine ulaşma durumu	9
Uygulamaya	Farklı kültürlerle etkileşim ortamlarının sağlanması	9
Yönelik Öneriler	Sürekli olması	2

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında çalışma grubunda bulunan hizmet öncesi öğretmenler programın etkililiğine dair görüşlerini uygulamaya ilişkin memnuniyet durumu ve uygulamaya yönelik önerileri boyutlarında ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenler programa ilişkin memnuniyet durumlarını mesleki açıdan katkısının olması ($f=10$), etkili çalışmaların kullanılması ($f=10$) ve dersin hedeflerine ulaşma durumları ($f=9$) açısından değerlendirmişlerdir.

Hizmet öncesi öğretmenler programa yönelik önerilerini ise farklı kültürlerden gelen bireylerle etkileşim ortamlarının sağlanması ($f=9$) ve zorunlu olması ($f=2$) şeklinde ifade etmişlerdir.

Programın etkililiğine yönelik olarak hizmet öncesi öğretmen Melike "... gerçekten çok etkili bir dersti. Hayatımda ilk defa böyle bir ders aldım yani çok zordur hocanın düşünceniz nedir diye sorması bir konuda... Ben ilk önce çok bencilce yaklaştım olaya kendi kültürümle alakalı falan ama bu şimdiki verdiğiniz formda yani arasında dağlar kadar fark var, hatta bakabilirsiniz" şeklinde görüş bildirmiştir. Sevgi ise düşüncelerini "Özellikle bu problemleri bir ders olarak görmek çok güzeldi" şeklinde açıklamıştır. Derste uygulanan etkinliklerin etkililiğine dair Gizem, "İnsan haklarında filan görmüştük ama sadece bu zamana kadar biz derslerimizde görüyorduk, bir uygulama olmadığı için böyle düşünemiyorduk. Bu uygulamaların bizim düşünmemize faydası oldu" ifadelerini kullanmıştır.

Sevgi, dersin mesleki katkısına yönelik düşüncelerini *"Hocam büyük bir katkısı olur, inşallah olur, inşallah öğrencilerime de bunu gösterebilirim, empoze edebilirim"* şeklinde ifade etmiştir. Kendi tercihiyle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümüne gelmemiş olan ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne geçiş yapmak isteyen Hakan ise bu katkıyı *"Kesinlikle olacak ve ben bölüm değiştirmeyi düşünüyordum daha çok çocuklara yönelik bir öğretmenlik istiyordum. Olmayınca bu bölüme geldim, burada böyle bir fırsat sunuldu. Gideceğim ve çocuklarıma kesinlikle yardımcı olacağım"* ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir şekilde hizmet öncesi öğretmen Oğuz ise *"Aslında her şeyi yaptık. Çok verimli geçti, gerçekten yani öğretmenlik için değil de hocam bu her insana bence verilmesi gereken bir eğitim. Yani insan olduğumuzu hissetmemize çok yardımcı oluyor"* ifadelerini kullanmıştır.

Dersin hedeflerine ulaşmasına ilişkin Oğuz duygularını şu şekilde ifade etmiştir: *"İleriye dönük kesinlikle bir değişim oldu bence çünkü insanlara bakış açım biraz daha değişecek. Sadece mesela bir farklı insan gördüğümde farkından dolayı değil de, o farkın yaşantıya dökülmesine göre düşünüp davranacağım. Böyle daha çok etkili olur, bu konuda acımadan çok onu mesela anlamaya çalışacağım farklılığından dolayı çektiği zorlukları anlamaya çalışacağım saygı göstermekten bir tık daha fazla".* Oğuz, dersin uygulanmasına yönelik önerileri boyutunda ise dersin sürekli olması gerektiğine dair düşüncesini *"Öğretmenlik için hocam bence en temel derslerden olması gerekiyor ve hatta her sene bunun bir versiyonunun verilmesi gerekiyor. Bu olur mesela"* şeklinde ifade etmiştir. Hizmet öncesi öğretmen Ali ise farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurma fırsatlarının yaratılmasına yönelik önerisini *"Mesela bazı insanlar getirebilirdik karakterler getirebilirdik başka kültürden insanlar getirebilirdik"* şeklinde ifade etmiştir.

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi kapsamında herhangi bir bakış açısı dönüşümü yaşamadığını belirten Devrim dersin yine de etkili olduğunu ifade etmiştir:

"Hocam öyle bir an istemediğim için yaşamadım. Yani, kendimi gayet fikirlerimden, görüşlerimden, inançlarımdan, değerlerimden memnunum. Öyle kalacağım. Çok katı bir şekilde her şeyi ittiğim anlamına gelmiyor ama böyle iyi olduğumu düşünüyorum. Bir şey kattı mı, evet katmıştır ama bunlara sahip olduğumu düşünüyorum. Yani aklımda kalan mesela derslerimizden, ırkçılık vardı, engelliler

vardı, dini bayramlar vardı, tamam bunların hepsine ben sahip olduğumu düşünüyorum".

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin Etnikmerkezcilik Ölçeği (Neuliep & McCroskey, 1997) ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Chen & Starosta, 1996) öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 23'te ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 23

Etnikmerkezcilik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

		n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	\bar{x}	z	p	Etki Genişliği
Son Test	Negatif sıralar	10 ^a	5,70	57,00	42,91 ± 6,88	-2,14	0,03	0,618
	Pozitif sıralar	1 ^b	9,00	9,00	36,41 ± 6,68			
Ön Test	Eşit	1 ^c						
Toplam		12						

a. Sontest < Öntest

b. Sontest > Öntest

c. Sontest = Öntest

Etnikmerkezcilik Ölçeği puanlarının Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinden önce ve sonra farklılık gösterip göstermediğine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmıştır. Tablo 23'te görüldüğü üzere hizmet öncesi öğretmenlerin ders öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($z=-2,14$; $p=0,03$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani ön test puanı lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki genişliğine bakıldığında anlamlı farkın büyük etki düzeyinde olduğu görülmektedir. ($r: 0,618$). Elde edilen bulgulara göre Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinin hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerini azaltmada önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeği puanlarının Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinden önce ve sonra farklılık gösterip göstermediğine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmıştır.

Tablo 24

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

		n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	\bar{x}	z	p	Etki Genişliği
Son Test	Negatif sıralar	1 ^d	1,50	1,50	95,16 ± 6,67	-2,803	0,001	0,809
	Pozitif sıralar	10 ^e	6,45	64,50	103,9 ± 6,72			
Ön Test	Eşit	1 ^f						
Toplam		12						

d. Sontest < Öntest

e. Sontest > Öntest

f. Sontest = Öntest

Tablo 24'te görüldüğü üzere Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi öncesi ve sonrası hizmet öncesi öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.(z=-2,803; p=0,001; p<0,05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki genişliğine bakıldığında anlamlı farkın büyük etki düzeyinde olduğu görülmektedir.(r: 0,809). Elde edilen bulgulara göre Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinin hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırmada önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, alt amaçlar dikkate alınarak ve alanyazın ile desteklenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmada taslak eğitim programının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizinde farklı örneklem grupları ile veri ve örneklem çeşitliliğine gidilmiştir. İhtiyaç analizinin ilk basamağında yayınlanmış ve/veya ilan edilmiş ulusal ve uluslararası yasal metinler, resmi istatistikler, resmi eğitim ve öğretim programları, resmi araştırma ve gözlem raporları, uluslararası düzeyde bağlayıcı nitelikte olan ve/veya olmayan sözleşmeler, şartlar, başvuru, tavsiye ve karar metinleri, uluslararası bildirgeler ve beyannameler arasından ölçüt örnekleme ile seçilen 39 ayrı resmi belgenin incelemesi gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaç analizi kapsamında incelenen belgelerin yarısından fazlasını 1981 ve 2010 yılları arasında yayımlanan belgelerin oluşturduğu ve belgelerin büyük çoğunluğunun çok-kültürlü eğitim teması altında eşitlikçi eğitim kavramı ile ilgili olduğu görülmektedir. Çok-kültürlü eğitim kapsamında çoğulcu eğitim ve barış eğitimi konularına da sıklıkla yer verilmiştir ve çok-kültürlü eğitim bağlamında öğretmen eğitimine de ise belgelerin neredeyse yarıya yakınında ($f=18$) vurgu yapılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar küreselleşmenin olumsuz etkileri, göçler ve zorunlu göçler nedeniyle toplumun yansımaları olarak gördüğümüz okullardaki çeşitlilik içerisinde ve bu çeşitliliğe yönelik eğitimin ve öğretimin her kademesinde tasarlanmasında, planlanmasında ve uygulanmasında yapılması gereken güncellemeler hem eğitimcilerin hem de uluslararası örgütlerin gündeminde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Karakaş & Erbaş, 2018; Polat & Kılıç, 2013). Bu güncellemeler şüphesiz sadece sınıf içi faaliyetleri kapsamamaktadır; gerekli beceriyi kazandırması beklenen öğretmenlerin yetiştirilmesi, azınlıkların temsiliyetlerinin uygun şekilde yer verileceği içeriklerin düzenlenmesi ve ders kitaplarının bu doğrultuda yenilenmesi de gerekmektedir. Bununla birlikte birçok araştırma çok-

kültürlü eğitim ve gerekli öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasının önemli ve ayrı şekilde ele alınması gereken bir konu olduğunu da ortaya koymaktadır (Acar Çiftçi, 2015; Başbay & Kağnıcı, 2011; Boydak Özan & Şengür, 2017).

Programlar ve ders içerikleri öğretmenlerin çok-kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarında öğretmenlik yapma ve kültürlerarası iletişim ile ilgili yeterlikleri açısından incelendiğinde, program güncellemelerinde bu unsurların göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam 15 branşın programının ders içeriklerinde sadece Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde, içeriğinde demokrasi, insan, hakları, kültürel çeşitlilik, barış eğitimi, hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü ve bunlarla ilişkilendirilebilecek kavramlara yer verilen sadece altı zorunlu ders olduğu görülmektedir. Alanyazında toplamda 15 programın güncellendiği lisans programları ile ilgili nitelikli öğretmen yetiştirme hedefine ulaşamadığına yönelik eleştiriler yapılmıştır (Akdemir, 2013; Küçükahmet, 2007). Programlarda eğitim programı kavramını inceleyen Tan Şişman (2017) programlarda daha çok öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna odaklanıldığını, kuram ve uygulama boyutlarına yeteri kadar vurgu yapılmadığını ve sonuç olarak eğitim programı kavramı konusunda bütüncül bir anlayışa sahip olmayan hizmet öncesi öğretmenlerin bu kavramın önemi üzerine bilgi düzeyinin yetersiz kalacağını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Tutkun ve Aksoyalp (2010), öğretmen yetiştirme lisans programlarını 21. yüzyıl toplum özellikleri ve öğretmenlere kazandırılması beklenen beceriler bağlamında değerlendirmiş ve programların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayan ve Budak (2012), programların uygulanması sırasında hizmet öncesi öğretmenler ile yürüttükleri çalışmalarında hizmet öncesi öğretmenlerin programların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini kazandırmak konusunda yetersiz olduğuna inandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Kültürlerarası iletişim bu belgeler içinde önemli yer tutan başka bir konudur. Kültürlerarası iletişim bağlamında dünya vatandaşlığı ve küresel eğitim ise diğer önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası bağlamda hareket eden hükümetler arası örgütler kültürlerarası iletişim, kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık becerilerin kazandırılmasının toplumsal bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmalar bugün kültürlerarası iletişimin sadece uluslararası düzeyde çalışan bireylerin ihtiyacı olmadığını vurgulamaktadır (Milani, 2016; Temel Eğinli & Yalçın, 2016). PISA 2018 değerlendirmesi kapsamında bireylerin

kültürlerarası diyalog bağlamında küresel yeterliğe neden sahip olması gerektiği bu yeterliğe ilişkin tanımda "yerel, küresel ve kültürlerarası konuları inceleyebilmeye, farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlamaya, farklılıklara değer vermeye, farklı kültürden insanlarla etkili ve saygılı bir şekilde iletişim kurmaya, sürdürülebilir kalkınma ve toplu refah için sorumlulukla hareket etmeye yönelik kapasite" şeklinde ifade edilmiştir (OECD, 2018). Bu bağlamda çok-kültürlü topluluklarda uyum içinde yaşamaya katkı sağlaması beklentisiyle küresel yeterlik OECD tarafından PISA 2018 değerlendirmesi kapsamına ilk kez dâhil edilerek bugünün bireylerinde ölçülmesi gereken bir yeterlik olarak ortaya konmuştur (OECD, 2018; TEDMEM, 2019a).

İnsan hakları ve eğitime erişim ise belgelerin neredeyse yarısında önemi vurgulanan konulardır. Bununla birlikte belgelerde değişen sıklıklarda farklı azınlıkların ve dezavantajlı grupların eğitim hakları da- mültecilerin eğitim kadın ve kız çocuklarının eğitim hakkı, engelli bireylerin eğitim hakkı, etnik azınlıkların eğitim hakkı ve LGBTIQ bireylerin eğitim hakkı genel insan hakları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrımcılık karşıtı eğitim konusuyla ilişkili olarak hoşgörüsüzlük, önyargının azaltılması konusuna, ırkçılık, dinsel ayrımcılık, farklı etnik gruplara uygulanan ayrımcılık ve ötekileştirme konuları diğer öne çıkan konular olarak tespit edilmiştir. Uluslararası sözleşmeler, beyannameler, bildirgeler ve tavsiye kararları bu becerilerin kazandırılmasının ancak nitelikli eğitimle mümkün olacağını belirtmektedirler. Bu bağlamda kabul edilmiş olan tüm sözleşmelerde demokrasi ve insan hakları eğitimine duyulan ihtiyaç çeşitli şekillerde yer almıştır. Alanyazında özellikle Starkey (1986) insan haklarının çok-kültürlü eğitimin merkezinde olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer bir şekilde kültürel çeşitlilik doğrultusunda eşitlikçi ve çoğulcu nitelikte eğitimde insan hakları konusunun dönüşümün ön koşulu olduğu diğer araştırmacılar tarafından da belirtilmiştir (Ataman, 2008; Markus & Rios, 2018; Rios & Markus, 2011).

Araştırma kapsamında çok-kültürlü öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine yönelik birey ve toplum ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. İhtiyaç analizinin ikinci basamağında hizmet öncesi öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hizmet öncesi öğretmenler, mevcut öğretmen yetiştirme programları kapsamında eğitim anlayışını çoğunlukla ezberci ve yüzeysel olarak nitelendirirken çok-kültürlü eğitimin öğretmene mesleği boyunca sağlayacağı katkıları empati geliştirme, farklı kültürlerle nasıl iletişim

kurulacağına dair bilgi kazandırma ve farklı kültürlere dair bakış açısı kazandırma olarak tanımlamışlardır. Hizmet öncesi öğretmenlerin mevcut eğitim sistemine yönelik algıları mesleki olarak tercih edecekleri gelişim konularının yordayıcısı olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan hizmet öncesi öğretmenlerin mevcut eğitim sistemine dair algılarının ve görüşlerinin belirlenmesi önemlidir (Karakaş & Erbaş, 2018; Kürşad Yılmaz & Altınkurt, 2011) . Bu doğrultuda Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) çalışmasında hizmet öncesi öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalar bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmada hizmet öncesi öğretmenler çok-kültürlü eğitime yönelik ihtiyaçlarını empati geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Banks (1991) sınıf düzeyindeki öğretmen yeterliklerinin azınlık öğrencilerini “diğerleri” olarak görmeme, sınıf kültürünü ve bunun öğrenmeye etkisini anlama, sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma olarak belirtmiştir (akt. Başbay & Kağnıcı, 2011). Yine aynı doğrultuda Boydak Özan ve Şengür (2017) öğretmenlerden eğitim ortamlarında çok-kültürlülüğü iyi yönetmelerinin beklendiğini saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişim kurmayı ve kurdurmayı başarabilecek yeterliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Gay (1994), temel öğretmen yetiştirme programlarının kültürel çeşitlilik açısından etkililiğinin ve hizmet öncesi öğretmenlerin hazır olma durumlarının incelenmesinin günümüz sınıflarını oluşturan çeşitlilik bağlamında her zamankinden daha önemli olduğunu belirtmektedir.

Çok-kültürlü eğitime dair toplum ihtiyaçlarının belirlenmesi için eğitim paydaşı olarak sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda sivil toplum kuruluşu temsilcileri mevcut eğitim anlayışını çoğunlukla tek tipleştirici, ataerkil ve ayrıştırıcı olarak tanımlamışlardır. Toplumsal eğitim ihtiyacını ise farkındalık kazandırma), duyarlılık kazandırma ve bilişsel gelişim sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çok-kültürlü eğitimi alanında öğretmenlere toplumsal cinsiyet, ırkçılık, nefret söylemi) alanlarında mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguları destekler nitelikte olarak alanyazında birçok araştırmacı çok-kültürlü içeriğin programlarda yer alması ve hizmet öncesi öğretmenlerin çok dilli okul ortamlarına hazırlanmaları gerektiği, kültürel çeşitlilikle ilgili olumsuz tutumların dönüştürülebilmesi için kalıpyargı,

ayrımcılık ve etnik kimliklerle ilgili kavramların dâhil edildiği önyargı azaltma eğitiminin ve farklı kültürel perspektif, bakış açısı ve referans çerçevelerini benimseyebilmek için yöntem ve stratejilerin programlara dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Banks, 2009; De Neve & Devos, 2017; Luciak, 2010; Severiens ve diğ., 2014; Wolff ve diğ., 2010; Ziegler, 2013).

İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda üçüncü ve son çalışma grubunu birey ve konu alanı ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenler mevcut eğitim anlayışını ise tek tipleştirici, ayrıştırıcı, dışlayıcı ve kolay değişmeyecek bir yapıda olan eğitim olarak nitelendirirken çok-kültürlü öğretmen eğitimi ihtiyacını bireysel boyutta duyarlılık kazandırma, bilişsel gelişim sağlama ve özgüvenli birey yetiştirme; toplumsal boyutta ise hoşgörü kazandırma ve adalet duygusu sağlama şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, çok-kültürlü eğitimi alanında öğretmenlere anadili farklı olan öğrencilerle iletişim, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim alanlarında uygulamalı ve uzmanlar tarafından verilecek olan, etkinlik temelli mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularıyla örtüşür nitelikte olarak Gay (2000) öğretmenlerin sahip olması beklenen çok-kültürlü yeterlikleri kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme yönleriyle dile getirmektedir. Kültürel çeşitliliğin bulunduğu ortamlarda öğretmenlere öğretim becerileri kazandırmak üzere bir destek mekanizması oluşturulması ancak öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda güncellenmesi ve sürekli mesleki gelişim programlarında bu konuya yer verilmesi ile mümkün olabilir (Pijl & Meijer, 1997; TEDMEM, 2019b). Yine aynı doğrultuda Gorski (2010), öğretmenlerin öğrencilerine dair daha iyi bir anlayış geliştirebilmeleri için kendi kültürel referanslarını, algılanan çeşitlilik anlayışlarını, kendi değer ve tutumlarının göreceliliklerini sorgulamalarının önemini vurgulamaktadır.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Bu bölümde taslak programın uygulanması için gerçekleştirilen tek kontrol gruplu deneysel işlem süreci kapsamında çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi

öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerine ilişkin bulgulara yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşüm Durumlarına İlişkin Bulgulara Ait Tartışma

Taslak programın uygulanması için gerçekleştirilen deneysel işlem süreci kapsamında Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin, aldıkları ders neticesinde kültürlerarası duyarlılığa doğru bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarının saptanması amacıyla Öğrenme Etkinlikleri Anketi uygulanmıştır. Elde edilen BD-İndeksi puanlarına göre çalışma grubunda yer alan 12 hizmet öncesi öğretmenden dokuzunun uygulanan taslak programın etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir dönüşüm yaşadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubu dâhilinde yaşanan dönüşümü, kişisel hayatlarında başka bir olayla ilişkilendiren bir hizmet öncesi öğretmen bulunmamaktadır. Çalışma grubunda bulunan 3 hizmet öncesi öğretmen ise aldıkları eğitimin etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde herhangi bir dönüşüm yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Dönüşümsel öğrenme kuramı temelli öğretim programlarının uygulanması ile katılımcıların bakış açısı dönüşümü yaşama durumlarının incelendiği çalışmalara bakıldığında, katılımcıların bakış açısı durumu yaşamaları boyutunda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Şahin-İzmirli'nin (2012) çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun aldıkları eğitim kaynaklı bir dönüşüm yaşamadığı bulgulanırken, Feriver Gezer (2011) ve Akdağ Kurnaz'ın (2018) çalışmalarında katılımcıların tamamının bakış açısı dönüşümü yaşadığı bildirilmiştir. Bireylerin bakış açısı dönüşümü yaşama durumlarının birçok değişkene bağlı olabileceği düşünülmektedir. King (1997, 2009) bakış açısı dönüşüm durumunun saptanmasını sağlayan BD-İndeksi puanının belirlenmesinde dış dinamiklerin kontrol altına alınabilmesi ve dönüşümün başka sebeplerle gerçekleşip gerçekleşmediğinin araştırmacı tarafından net bir şekilde ayırt edilebilmesine yönelik sorulara yer vermiştir. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümü durumlarının Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersiyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Dönüşümsel öğrenme kuramı ve bakış açısı dönüşümü ile ilgili alanyazın incelendiğinde, elde edilen sonuçların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte

olduğu görülebilir (Akdağ Kurnaz, 2018; Feriver Gezer, 2011; King, 1997, 2003, 2002; King & Wright, 2003).

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümü Aşamalarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin, aldıkları ders neticesinde kültürlerarası duyarlılığa doğru bakış açısı dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarının saptanması amacıyla uygulanan Öğrenme Etkinlikleri Anketinden elde edilen verilere göre hizmet öncesi öğretmenler en yoğun sıklıkla dönüşüm aşamalarının ilki olan ikileme düşme aşamasında, sosyal rollerle ilgili dönüşüm yaşamışlardır. Bu aşamada ayrıca hizmet öncesi öğretmenlerin çoğunluğu kendi davranış şekilleriyle ilgili ikilem yaşamışlardır. Öz inceleme aşaması, kafa karıştırıcı ikilem yaşayan bireyin suçluluk ve güvensizlik duygusuyla öz incelemeye başladığı aşamadır ve dönüşümsel öğrenme kuramında on dönüşüm aşamasından ikincisidir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından büyük bir kısmı bu aşamada dönüşüm yaşadığını bildirmiştir.

İkinci aşamada başlayan öz inceleme süreci sonunda üç hizmet öncesi öğretmen var olan dünya görüşlerini koruma yoluna gitmişlerdir. Bu hizmet öncesi öğretmenler bakış açısı dönüşümü yaşamayan üç hizmet öncesi öğretmendir. Kuramda yer alan üçüncü aşama epistemik hakikatlerin, sosyo-kültürel veya ruhsal varsayımların eleştirel olarak değerlendirildiği aşamadır. Çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerin yarıya yakını ($f=5$) bu aşamada dönüşüm yaşadığını bildirmiştir. Dördüncü aşama bireyin kendi hoşnutsuzluğunun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer bir değişimden geçtiğinin fark edildiği aşamadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından yaklaşık yarısı bu aşamada dönüşüm yaşadığını bildirmiştir.

Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin keşfedilmesi olarak tanımlanan beşinci aşamada ise öğretmen adaylarından beşi dönüşüm yaşadıklarını bildirmişlerdir. Dönüşüm aşamalarından altıncı olan ve yeni rollerin denenmesine yönelik eylem planı hazırlama aşaması olarak tanımlanan aşamada ise hizmet öncesi öğretmenlerin yarısı dönüşüm yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yedinci aşama olan kendi planlarını uygulamaya koymak için bilgi ve beceri edinimi aşamasında olduğunu bildiren hizmet öncesi öğretmen oldukça azdır.

Yeni rollerin geçici olarak denenmesi olan sekizinci aşamada bir hizmet öncesi öğretmen dönüşüm yaşadığını bildirmiştir. Yeni roller ve ilişkiler ile ilgili yeterlilik ve özgüven oluşturma aşaması olarak tanımlanan dokuzuncu aşama da hizmet öncesi öğretmenlerin en yoğun sıklıkla dönüşüm yaşadıklarını bildirdikleri aşama olmuştur. Onuncu dönüşüm aşaması kişinin yeni bakış açısıyla belirlenen şartlara göre hayatını yeniden bütünlediği aşama olarak tanımlanmıştır ve bu aşamada dört hizmet öncesi öğretmen dönüşüm yaşadığını bildirmiştir. Bakış açısı dönüşümü aşamaları ile ilgili alanyazın, sürecin bu yönlerinin birçoğu bir şekilde kalmış olsa da artık kesin olarak izlenmesi gereken adımlar olarak görülmediklerini ortaya koymaktadır (Cranton, 2000, King, 2009). Zira bu basamakların gerekliliğini ve/veya sıralamasını deneysel araştırmalara konu eden ve tartışan ve eleştiriler getiren araştırmalar da bulunmaktadır (Arı, 2015). Cranton (2000), dönüşümsel öğrenmenin doğrusal bir süreç olmadığını bununla birlikte döngüsel bir yapı taşıyabileceğini belirtmektedir. Mezirow (1978) bakış açısı dönüşümü yaşayan bireylerin bu aşamaların her birinden doğrusal bir sırayla geçmesi gerekliliği olmadığını belirtmiştir. Bireylerin tecrübe ettiği dönüşüm aşamalarının dizilişi bireylere göre çeşitlilik gösterebilir. Bu aşamalara dair tanımlamalar dönüşümsel öğrenme sürecini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte birinci aşama olan ikileme düşme ve üçüncü aşama olan eleştirel değerlendirme bakış açısı dönüşümü ve dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli görülmektedir.

Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne Katkıda Bulunan Unsurlara İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi neticesinde kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümü yaşamış olan hizmet öncesi öğretmenler bu bakış açısı dönüşümüne etki eden unsurları bir kişi ve sınıfta yapılan uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Söz konusu bakış açısı dönüşümüne etki eden kişiler arasında ise bakış açısı dönüşümü yaşayan hizmet öncesi öğretmenlerin neredeyse yarısı öğretmenin desteğini dönüşümünde etkili olarak tanımlamıştır. Kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bakış açısı dönüşümlerine etki eden uygulamalar arasında hizmet öncesi öğretmenler en çok derin ve yoğun düşünme ile sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaların etkili olduğunu, daha sonra yazma, günlük tutma, öz-değerlendirme yapma, yansıtma

yapma, grup çalışması ve okuma yapmanın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya göre Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinde uygulanan etkinliklerin ve ders öğretmeninin tutumunun hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümü yaşama durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açısı dönüşümlerine etki eden unsurlara ilişkin elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırıldığında sınıf içi etkinliklerin ve hizmet öncesi öğretmenler tarafından ifade edildiği üzere grup çalışmalarının bakış açısı dönüşümünü kolaylaştırıcı bir etkisi bulunduğu görülmektedir (Akdağ Kurnaz, 2018; Feriver Gezer, 2011; King, 1997, 2003, 2002; King & Wright, 2003).

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezcilik ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgulara Yönelik Tartışma

Hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesine yönelik program hedefleri kapsamında, programın etkililiğini saptamaya yönelik olarak hizmet öncesi öğretmenlerin uygulama öncesindeki etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile uygulama sonrasındaki etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersinin hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerini azaltmada ve kültürlerarası duyarlılıklarını artırmada önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Kaya Korkmaz (2014) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir Buna göre Kaya Korkmaz (2014) tarafından deneysel uygulama süresince uygulanan sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımının "işbirlikli öğrenmeye ağırlık vermesi" ve bilginin akran ortamında yapılandırılmasına izin vermesi açılarından etkili olmuştur. Bu araştırma kapsamında uygulanan ders etkinliklerinin tasarlanması ve etkinliklerin gerçekleştirildiği tüm oturumlarda ise etkinliklerin bitiminin ardından çözümlene oturumları (debriefing sessions) yapılmış olması ve oturumlarda daha önceki haftalarda değinilen kavramsal, tarihsel ve güncel bilgi ile etkinlik amaçları ile ilişkilendirilmesinin ve hizmet öncesi öğretmenlerin kendi aralarında etkileşime girmelerinin teşvik edilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet öncesi öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin geliştirilen taslak programın etkililiğine dair görüşleri incelendiğinde hizmet öncesi öğretmenlerin çoğunluğu programla ilgili memnuniyetini mesleki açıdan katkısının olması konusunda bildirmiştir. Hizmet öncesi öğretmenler dersi uygulamada etkili çalışmaların kullanılması ve dersin hedeflerine ulaşma durumları açısından da olumlu bulmuşlardır. Araştırma bulguları alanyazında hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen diğer araştırma bulgularıyla hizmet öncesi öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim ihtiyaçları ve yaklaşımları açısından örtüşmektedir (Demircioğlu & Özdemir, 2013; Demirsoy, 2013).

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarına yönelik, uygulayıcılara yönelik, araştırmacılara ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlar

- İhtiyaç analizi kapsamında incelenen belgelerin yarısından fazlasını 1981 ve 2010 yılları arasında yayımlanan belgeler oluşturmaktadır. Belgeleri yayımlayan ve/veya ilan eden kurumlara ilişkin dağılıma bakıldığında örnekleme dâhil edilen belgelerin çoğunluğunun Birleşmiş Milletler tarafından yayımlandığı görülmektedir.
- Belgelerin büyük çoğunluğunun çok-kültürlü eğitim teması altında eşitlikçi eğitim kavramı ile ilgili olduğu görülmektedir. Çok-kültürlü eğitim kapsamında çoğulcu eğitim ve barış eğitimi konularına da sıklıkla yer verilmiştir. Çok-kültürlü eğitim bağlamında öğretmen eğitimine de ise belgelerin neredeyse yarıya yakınında yer verilmiştir.
- Kültürlerarası iletişim bu belgeler içinde önemli yer tutan başka bir konudur. Kültürlerarası iletişim bağlamında dünya vatandaşlığı ve küresel eğitim diğer önemli konular olarak öne çıkmaktadır.
- İnsan hakları ve eğitime erişim belgelerin neredeyse yarısında önemi vurgulanan konulardır. Bununla birlikte belgelerde değişen sıklıklarda mültecilerin eğitim hakkı, kadın ve kız çocuklarının eğitim hakkı, engelli bireylerin eğitim hakkı, etnik azınlıkların eğitim hakkı ve LGBTIQ bireylerin eğitim hakkı genel insan hakları çerçevesinde değerlendirilmiştir.
- Ayrımcılık karşıtı eğitim konusuyla ilişkili olarak hoşgörüsüzlük, önyargının azaltılması, ırkçılık, dinsel ayrımcılık, farklı etnik gruplara uygulanan ayrımcılık ve ötekileştirme konuları diğer öne çıkan konular olarak tespit edilmiştir.

- Hizmet öncesi öğretmenler, mevcut öğretmen yetiştirme programları kapsamında eğitim anlayışını çoğunlukla ezberci ve yüzeysel olarak nitelendirirken, çok-kültürlü eğitimin öğretmene mesleği boyunca sağlayacağı katkıları empati geliştirme, farklı kültürlerle nasıl iletişim kurulacağına dair bilgi kazandırma ve farklı kültürlere dair bakış açısı kazandırma olarak tanımlamışlardır.
- Çok-kültürlü eğitime dair toplum ihtiyaçlarının belirlenmesi için eğitim paydaşı olarak sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda sivil toplum kuruluşu temsilcileri mevcut eğitim anlayışını çoğunlukla tek tipleştirici, ataerkil ve ayrıştırıcı olarak tanımlamışlardır.
- Sivil toplum kuruluşu temsilcileri toplumsal eğitim ihtiyacını ise farkındalık kazandırma, duyarlılık kazandırma ve bilişsel gelişim sağlama şeklinde ifade etmişlerdir.
- Sivil toplum kuruluşu temsilcileri çok-kültürlü eğitim alanında öğretmenler için toplumsal cinsiyet, ırkçılık, nefret söylemi alanlarında mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenler mevcut eğitim anlayışını ise tek tipleştirici, ayrıştırıcı, dışlayıcı ve kolay değişmeyecek bir yapıda olan eğitim olarak nitelendirmektedirler.
- Öğretmenler çok-kültürlü öğretmen eğitimi ihtiyacını bireysel boyutta duyarlılık kazandırma, bilişsel gelişim sağlama ve özgüvenli birey yetiştirme; toplumsal boyutta ise hoşgörü kazandırma ve adalet duygusu sağlama şeklinde ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, çok-kültürlü eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerin anadili farklı olan öğrencilerle iletişim, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim alanlarında uygulamalı ve uzmanlar tarafından verilecek olan, etkinlik temelli mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Bakış Açısı Dönüşümüne İlişkin Sonuçlar

- Çalışma grubunda yer alan hizmet öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($f=9$) aldıkları eğitimin etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir dönüşüm yaşamıştır.
- Çalışma grubu dâhilinde yaşanan dönüşümü, kişisel hayatlarında başka bir olayla ilişkilendiren bir hizmet öncesi öğretmen bulunmamaktadır.
- Çalışma grubunda bulunan hizmet öncesi öğretmenlerin dörtte biri aldıkları eğitimin etkisiyle kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde herhangi bir dönüşüm yaşamadıklarını bildirmişlerdir.
- Hizmet öncesi öğretmenlerin bildirdikleri bakış açısı dönüşüm durumları göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan taslak programın kültürlerarası duyarlılığın gelişmesi yönünde bakış açısı dönüşümü sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Hizmet öncesi öğretmenler en yoğun sıklıkla dönüşüm aşamalarının ilki olan ikileme düşme aşamasında sosyal rollerle ilgili dönüşüm yaşamışlardır. Bu aşamada ayrıca hizmet öncesi öğretmenlerin çoğunluğu kendi davranış şekilleriyle ilgili ikileme yaşamışlardır.
- Hizmet öncesi öğretmenlerin en yoğun sıklıkla dönüşüm yaşadıklarını bildirdikleri diğer aşama ise dokuzuncu aşama olan yeni roller ve ilişkilerde özgüven oluşturma aşamasıdır.
- Hizmet öncesi öğretmenler ayrıca ikinci aşama olan öz inceleme aşamasının bir bileşeni olan dünya görüşünü sorgulama aşamasında dönüşüm yaşadıklarını bildirmişlerdir.
- Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi neticesinde kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümü yaşamış olan hizmet öncesi öğretmenler bu bakış açısı dönüşümüne etki eden unsurların başında sınıfta yapılan uygulamaların geldiğini belirtmişlerdir.
- Söz konusu bakış açısı dönüşümüne etki eden kişiler arasında ise çoğunlukla öğretmen bildirilmiştir.

- Kùltùrlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bakış açısı dönüşümlerine etki eden uygulamalar arasında hizmet öncesi öğretmenler en çok derin ve yoğun düşünme ile sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaların etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kùltürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Kapsamında Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Etnikmerkezcilik ve Kùltürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

- Çok-kùltürlü Öğretmen Eğitimi dersinin hizmet öncesi öğretmenlerin etnikmerkezcilik düzeylerini azaltmada ve kùltürlerarası duyarlılıklarını artırmada önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kùltürlü Öğretmen Eğitimi Dersini Alan Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Çok-kùltürlü Öğretmen Eğitimi dersini alarak çalışma grubuna dâhil olan hizmet öncesi öğretmenlerin çoğunluğu programla ilgili memnuniyetini mesleki açıdan katkısının olması konusunda bildirmiştir.
- Hizmet öncesi öğretmenler dersi uygulamada etkili çalışmaların kullanılması ve dersin hedeflerine ulaşma durumları açısından da olumlu bulmuşlardır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ile bağlantılı olarak ileride gerçekleştirilecek uygulamalara ve araştırmalara fayda sağlayabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere kültürel çeşitliliğin bulunduğu ortamlarda öğretmenlere öğretim becerileri kazandırmak üzere bir destek mekanizması oluşturulabilir.
- Farklı, savunmasız, kırılabilir ve risk altındaki güçsüz sosyal gruplardan gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sürdürülecek öğretim faaliyetlerinin nasıl bireyselleştirilebileceğine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

- Hizmet öncesi öğretmenlerin çok dilli okul ortamlarına hazırlanmaları ve bulunmaları gerektiği için, kültürel çeşitlilikle ilgili olumsuz tutumların dönüştürülebilmesi için kalıpyargı, ayrımcılık ve etnik kimliklerle ilgili kavramların dâhil edildiği önyargı azaltma eğitimleri düzenlenebilir.
- Farklı etnik, dilsel, dinsel kökenlere ve inançlara sahip azınlık nüfusları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin odağında bulunan kadınlar ve kız çocukları, engelli bireyler, LGBTIQ bireyler, yaşlılar, düşük sosyo-ekonomik statüden aileler ve bireyler, sokakta yaşayan çocuklar ve yetişkinler gibi kırılgan gruplar/altkültürlerin öğretim materyallerindeki temsiliyetine yönelik ilgili sivil toplum kuruluşları ile ortak projeler planlanabilir.
- Eğitim alanındaki tüm branşlarda ırkçılık, etnikmerkezcilik, cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yabancı düşmanlığı, hoşgörüsüzlük ve çatışma kültürünün ortadan kaldırılması ve kültürlerarası diyalog ve iletişimin sağlanabilmesi için tüm eğitim paydaşlarının kültürlerarası iletişim kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında kapsamlı bir yaklaşım benimsenerek kültürel çeşitlilik için öğrenme ortamlarının ne şekillerde oluşturulabileceği, kültürlerarası iletişimin nasıl sağlanacağı, etkin uygulama yöntemlerinin neler olduğu konusunda ders içerikleri hazırlanabilir.
- Kültürlerarası diyalogun, iletişimin ve duyarlılığın kazandırılması kurumsal olarak ele alınması gereken bir konu olduğundan, bu konulara duyarlı örgüt kültürünün oluşturulması amacıyla yönetici ve idarecilere özel eğitimler düzenlenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Hizmet öncesi öğretmenler Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi dersi neticesinde kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bir bakış açısı dönüşümüne etki eden unsurların başında sınıfta yapılan uygulamaların geldiğini belirtmişlerdir. Böyle bir dönüşüm ve/veya etki yaratmak amacıyla uygulayıcıların etkinlik temelli ders planları hazırlamaları önerilmektedir.
- Hizmet öncesi öğretmenler kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi yönünde bakış açısı dönüşümlerine etki eden uygulamalar arasında en çok derin ve yoğun düşünmenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer uygulamaları

gerçekleştirecek olan uygulayıcıların, etkinliklerin ardından katılımcıların eleştirel yansıtma yapabilmesini sağlayacak ortamları oluşturmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara ve Yapılacak olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Sivil toplum kuruluşu temsilcileri toplumsal eğitim ihtiyacını farkındalık kazandırma, duyarlılık kazandırma ve bilişsel gelişim sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Farklı sivil toplum kuruluşlarının, örneğin eğitim sendikalarının, hak savunucusu grupların, azınlıklar için çalışan kuruluşların algıladıkları bireysel ve toplumsal ihtiyaçların neler olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Daha geniş örneklem gruplarıyla bakış açısı dönüşümünün cinsiyet, etnik köken, dini inanç gibi değişkenlerle olan ilişkisini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu konuyla ilgili öğretmen yeterliklerinin neler olduğu ve hizmet öncesi öğretmenlere bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağı konuları hakkında akademik çalışmalar farklı eğitim paydaşları dâhil edilerek gerçekleştirilebilir.
- Hizmet öncesi öğretmenlerle veya öğretmen adaylarıyla uygulamalar gerçekleştirildikten sonra boylamsal çalışmalar ile bakış açısı dönüşümünün kalıcılığını ölçen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Acar Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* [Doktora]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Adler, R. B., & Towne, N. (1993). *Looking in/looking out*. Holt, Rinehart and Winston.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper & Brother.
- Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü öğrenme kuramına göre İngilizce dersinde hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine incelenmesi* [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15–28.
- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* (pp. 71–88). Anı Yayıncılık.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).
https://tcreadingresa.weebly.com/uploads/2/3/5/8/23585408/_15_misconceptions_about_multi_cultural_education.pdf
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Michail, D. (2014). Disability in multicultural theory: Conceptual and social justice issues. *Journal of Disability Studies*, 27(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1044207314558595>

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YY Eēitim Fakltesi Dergisi*, 15(1), 37–75.
- Arı, A. (2015). *Alternatif ērenme ēretme yaklaşım ve yöntemleri*. Eēitim Yayınevi.
- Aronson, E., & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw, and the Mexican-American experience. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy*. Plenum Press.
- Ataman, H. (2008). *Eēitim hakkı ve insan hakları eēitimi* (A. Uluseller, Ed.). İnsan Hakları Gündemi Derneēi.
- Atasoy, A. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin nüfus coērafyası. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 29–62.
- Ayan, M., & Budak, Y. (2012). Eēitim fakültelerinin sınıf ēretmenliēi programlarının ēretmenlik mesleēi genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. *Akdeniz Eēitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 1–16.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eēitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eēitimi* (2. Baskı). Nobel Yayın Daēıtım.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Banks, C. A., & Banks, James Albert. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 151–158.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(23).
- Banks, J. A. (1995a). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–24). Macmillan.
- Banks, J. A. (1995b). Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 617–627). Macmillan.
- Banks, J. A. (2003). Approaches to multicultural education reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th Edition, pp. 242–264). Wiley.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson Publication.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1–28.
- Banks, James Albert. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28.
- Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351–365. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00192>
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199–212.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.

- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Barbara Budrich Publishers.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Allyn and Bacon Press.
- Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 7(2), 171–217.
- Bennett, M. J. (1984). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Annual Conference of the Council on International Exchange, Minneapolis, MN.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1–20). Intercultural Press.
https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bizumic, B., & Duckitt, J. (2012). What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications. *Political Psychology*, 33(6), 887–909.
- Blackburn, S. (2005). Pragmatism. In *Oxford Dictionary of Philosophy* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.

- Boraita, F., & Crahay, M. (2014). Beliefs of future teachers: Can they be changed during initial training? If yes, how? *Revue Française de Pédagogie*, 183, 99–158.
- Boydak Özan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113–121.
- Bozdağ Bucak, Ç. (2016). *Geleceğe bin adım: Eğitimde çokkültürlülük*.
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar. *İş, Güç Endüstri İlişkiler ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2(1).
- Brander, P., de Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people* (P. Brander, E. Keen, V. Juhasz, & A. Schneider, Eds.; 2012 Edition). Council of Europe.
- Brock, S. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 122–142.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 131–146).
- Byker, E. J., & Marquardt, S. (2016). Using critical cosmopolitanism to globally situate multicultural education in teacher preparation courses. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 30–50.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2012). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers* (2nd ed.). North-South Centre of the Council of Europe.

- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education. Essays in Education, Special edition*, 23–45.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117–136.
- Carignan, N., Sanders, M., & Poundavood, R. G. (2005). Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(4).
- Caruana, V., Woodrow, K., & Pérez, L. (2015). Using the Learning Activities Survey to examine transformative learning experiences in two graduate teacher preparation courses. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 25–34.
- Caruthers, L., & Smith, D. (2006). Re-living dangerous memories: On-Line journaling to interrogate spaces of otherness in a multicultural course. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(2), 123–137.
- Castenell, L. A., & Pinar, W. F. (Eds.). (1993). *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*. State University of New York Press.
- Chen, G.-M. (1989). Relationship of dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, 37, 251–271.
- Chen, G.-M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *The Howard Journal of Communication*, 2, 243–261.
- Chen, G.-M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*, 2, 62–83.

- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353–383.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. 8–12.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43–68.
- Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Citrin, J., Sears, D. O., Muste, C., & Wong, C. (2001). Multiculturalism in American Public Opinion. *British Journal of Political Science*, 31(2), 247–275.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27–40.
- Clark, M. S., & Fiske, S. T. (1982). *Affect and cognition*. Erlbaum.
- CoE. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together As Equals in Dignity”*. Council of Europe.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge, Taylor and Francis.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63–71.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Stylus Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds.), *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. Policy Press.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 262–283.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.

- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (2nd ed.). New Press.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211–232.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (4th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dikbayır, A., & Engin, G. (2017). Küreselleşme ve eğitim. In S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (pp. 23–43). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diker Çoşkun, Y. (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017 Öğretim Programları Arka Plan Raporu* (pp. 1–25). Eğitim Reformu Girişimi.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between Jon M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük* (3. Baskı). İletişim Yayınları.

- DPÖ. (2011a). *2011 KKTC nüfus sayımı sonuçları: İlçe ve cinsiyete göre sürekli ikamet eden nüfus*. Devlet Planlama Örgütü. <http://www.devplan.org/Nufus-2011/Nufus-2011.html>
- DPÖ. (2011b). *2011 KKTC nüfus sayımı sonuçları: Yaş grubu, tabiiyet ve cinsiyete göre sürekli ikamet eden nüfus*. Devlet Planlama Örgütü. <http://www.devplan.org/Nufus-2011/Nufus-2011.html>
- Durant-Jones, L. (2009). *The impact of a multicultural course on graduate students' formation of cultural competent dispositions in speech-language pathology* [Ed. D. Dissertation]. University of Rochester.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi* (pp. 1–48). Eğitim Reformu Girişimi.
- EC. (2005). *Guidelines for the development and criteria for the adoption of health survey instruments*.
- Economidou, K. (2002). Women's peacebuilding activities: The case of Cyprus. *Canadian Women Studies*, 22(2), 133–136.
- Ellis, V., & High, S. (2010). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary school. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213–225.
- Erbaş, Y. H. (2017). *A qualitative case study of multicultural education in Turkey* [Ph. D. Dissertation]. Indiana University.
- Erickson, D. M. (2007). A developmental re-forming of the phases of meaning in transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 61–80.
- Feriver Gezer, Ş. (2011). *Sürdürülebilirliğin hizmetiçi eğitim ile okulöncesi eğitime entegre edilmesi: Dönüştürücü öğrenmeye yönelik bir çaba* [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ford, D. Y., & Moore, J. L. (2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms: Understanding 'culture' is the first step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34–39.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herter and Herter.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
<https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. North Central Regional Educational Laboratory.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30–35.
- Genç, S. Z. (Ed.). (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89–102.
- Georgescu, D. (1997). *Global education charter*. North-South Centre Council of Europe. <https://rm.coe.int/168070f05d>

- Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 7–18.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş* (4th ed.). Anı Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Affective Dimension in Education and Affective Learning. *Journal of Turkish Studies, Volume 7 Issue 1(7)*, 1159–1177. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3127>
- Gorski, P. (1999). *A brief history of multicultural education*.
http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318.
- Gorski, P. (2010). *The challenge of defining multicultural education*.
<http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Grant, C. A., & Ham, S. (2013). Multicultural education policy in South Korea current struggles and hopeful vision. *Multicultural Education Review*, 5(1).
- Grant, C. A., & Lei, J. (2001). *Global constructions of multicultural education: Theories and realities*. Lawrence Erlbaum.
- Grant, C. A., & Portera, A. (2010). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. Taylor & Francis.

- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2009). Race, class, gender and disability in the classroom. In C. A. Banks (Ed.), *Multicultural education issues and perspectives* (pp. 59–78). John Wiley.
- Gudykunst, W. B. (1987). Cultural differences in self-consciousness and self-monitoring. *Communication Research*, *14*, 7–34.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training* (Vol. 1). Pergamon.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. McGraw Hill.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Wiseman, R. (1991). Taming the beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Quarterly*, *40*, 272–286.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 1–22.
- Güner, F. (2017). Çokkültürlülük ve eğitim: Çokkültürlü eğitim. In S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (pp. 45–68). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2018). *Kültürün abc’si* (8. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Güvercin, G., & Seçkin, O. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. In A. Yıldız & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi* (pp. 105–126). Kalkedon Yayınları.

- Guzman, J. A. (2001). *Perspective transformation among adult Puerto Rican learners in higher education*. [Ph. D. Dissertation]. California Coast University.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Beacon.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1 Reason and the rationalization of society*. Beacon.
- Hadjipavlou-Trigeorgis, M. (1993). Unofficial inter-communal contacts and their contribution to peace building in conflict societies: The case of Cyprus. *Cyprus Review*, 5(2), 68–87.
- Hall, E. T. (1981). *Beyond culture*. Doubleday.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. In M. K. Asante & W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247–260). Sage.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2019). *What do we mean by 'culture'?* Hofstede Insights. <https://news.hofstede-insights.com/news/what-do-we-mean-by-culture>
- Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>

- Hoopes, D. S. (1981). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M. D. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach*. Intercultural Press.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *The South Shore Journal*, 4.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Huber, J., & Mompoint-Gaillard, P. (Eds.). (2011). *Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>
- Huber, J., & Mompoint-Gaillard, P. (Eds.). (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>
- Huber, J., & Mompoint-Gaillard, P. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3, Our Evolving Curriculum, Part 1), 4–18.
- Hussein, G., Sakallı Demirok, M., & Uzunboylu, H. (2009). Undergraduate students' attitudes towards English language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 431–433.
- Illeris, K. (2002). *Three dimensions of learning*. Roskilde University Press.

- Ingalls, L. (2007). The match between Apache Indians' culture and educational practices used in our schools: From problems to solutions. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 3(19).
- Jandt, F. E. (2004). *An introduction to intercultural communication. Identities in a global community* (4th ed.). Sage.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164–172.
<https://doi.org/10.1177/0001848187037003004>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–113.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Maya Akademi.
- Kallen, H. M. (1970). *Culture and democracy in the United States*. Anno Press.
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59–81.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim* (2nd ed.). Ürün Yayınları.
- Kartarı, A. (2016). *Kültür, farklılık ve iletişim: Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları* (2. Baskı). İletişim Yayınları.
- Kastoryano, R. (2009). 'Çokkültürlülük' Avrupa için bir kimlik mi? In R. Kastoryano (Ed.), *Avrupa'ya kimlik: Çokkültürlülük sınavı* (1. Basım). Bağlam Yayıncılık.

- Kaya Korkmaz, E. (2014). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığına ve etnikmerkezciliğine etkisi* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Keser, U. (2006). Kıbrıs'ta göç hareketleri ve 1974 sonrasında yaşananlar. *ÇTTAD*, 12(2006/Bahar), 103–128.
- King, K. P. (1997). *Examining activities that promote perspective transformation among adult learners in higher education* [Doktora]. Widener University.
- King, K. P. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators*, 10(2), 68–89.
- King, K. P. (2003). Understanding adult learners amidst societal crisis: Learning and grief in tandem. *The Journal of Continuing Higher Education*, 51(2), 13–25.
- King, K. P. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey* (10th Anniversary Edition). Information Age Publishing.
- King, K. P. (2002). A journey of transformation: A model of educators' learning experiences in educational technology. In J. M. Pettitt & R. P. Francis (Eds.), *Proceedings of the 43rd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 195–200). North Carolina State University.
- King, K. P., & Wright, L. (2003). New perspectives on gains in the ABE classroom: Transformational learning results considered. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators*, 13(2), 100–123.
- Kitano, M. K., Lewis, R. B., Lynch, E. W., & Graves, A. W. (1996). Teaching in a multicultural classroom: Teacher educators' perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 29(3), 70–77.

- Kitchenham, A. (2005). Adult-learning principles, technology and elementary teachers and their students: The perfect blend? *Communication & Information*, 5(3), 285–302.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(104), 10–123.
- Knowles, M. (1980). *The Modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Follett.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning development*. Prentice-Hall.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. David McKay.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.
- Küçüktepe, C. (2012). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihtiyaç belirleme yaklaşım teknikleri. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* (pp. 89–126). Anı Yayıncılık.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97–112.

- Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*, 51(8), 22–26.
- Lander, V. (2011). Race, culture and all that: An exploration of the perspectives of white secondary student teachers about race equality issues in their initial teacher education. *Race, Ethnicity & Education*, 14, 351–364.
- Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In L. Peter, Y. Katz, & I. Menezes (Eds.), *Affective Education: A Comparative View* (pp. 3–16). Continuum International Publishing Group.
- Latif, D. (2019). A challenging educational reform: Politics of history textbook revision in North Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 30–46.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369003>
- Latif, D., & Karahasan, H. (2010). Kıbrıs Tarihi ders kitaplarının metinsel ve görsel analizi, eski ve yeni kıbrıs tarihi ders kitaplarının kıyaslamalı analizi. In M. Beyidoğlu Önen (Ed.), *Tarih kitaplarının yeniden yazılması, tarih kitapları: Uzlaştırma için mi, bölünme için mi?* (pp. 1–89). POST RI.
- Luciak, M. (2010). On diversity in educational contexts. In T. Burns & V. Shadoina-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 41–62). OECD Publishing.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1996). *Intercultural competence*. Harper Collins.
- Markus, S., & Rios, F. (2018). Multicultural education and human rights. In *Routledge international handbook of multicultural education research in Asia Pacific* (pp. 37–50). Routledge.
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781351179959-4>

- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The cognitive and affective domains: Integration for instruction and research*. Educational Technology Publications.
- Martin, J. N., & Hammer, M. R. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303–332.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism theory and praxis*. Routledge.
- McCarthy, C. (1993). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. In L. A. Castenell & W. F. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (pp. 225–246). State University of New York Press.
- McClusky, H. Y. (1963). The course of the adult life span. In W. C. Hallenbeck (Ed.), *Psychology of adults*. Adult Education Association of the U.S.A.
- McDonald, M. A. (2003). *The integration of social justice: Reshaping teacher education* [Ph. D. Dissertation]. Stanford University.
- McLaren, P. (1995). Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. In C. E. Sleeter & P. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. State University of New York Press.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEKB. (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi: Yeni program yaklaşımları*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi.

- MEKB. (2017). *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2016-2017 İstatistik Yıllığı*.
KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi
Müdürlüğü.
- MEKB. (2018). *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2017-2018 İstatistik Yıllığı*.
KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi
Müdürlüğü.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28, 100–110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood* (J. Mezirow & Associates, Eds.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>

- Milani, M. (2016). Intercultural competence needs and approaches for teachers and educators in the global context. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 4(1), 7–16.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Nagata, A. L. (2006). Transformative learning in intercultural education. *Rikkyo Intercultural Communication Review*, 4, 39–60.
- Neuliep, J. W., & McCroskey, J. C. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 385–398.
- Nieto, S. (1995). From brown heroes and holidays to assimilationist agendas: Reconsidering the critiques of multicultural education. In C. E. Sleeter & P. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. State University of New York Press.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. (2nd ed.). Longman.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable World: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-aninclusive-world.pdf>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* [Text]. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

- Ögüt, N. (2018). *Kültürlerarası iletişim ve duyarlılık*. Literatürk Academia.
- Öksüz, Y., & Öztürk, M. B. (2016). The relationship between teachers' educational beliefs and perceptions of multicultural competence. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(4), 210–220.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research". *The Qualitative Report*, 9(4), 770–792.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In C. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 351–383). Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon Press.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler* (6th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. McGraw Hill.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Phoenix Yayınevi.
- Perso, T. F. (2012). *Cultural responsiveness and school education: With particular focus on Australia's first Peoples; a review & synthesis of the literature*. Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education.
- Petty, S. (2010). *The new frontier: An integrated framework for equity and transformative improvement in education*. California Tomorrow.
- Phinney, J. S., & Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Sage publications.

- Pierre, E., & Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10(4), 1–7.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1997). Factors in inclusion: A framework. In S. Hegarty (Ed.), *Inclusive education: A global agenda* (1st ed.). Routledge.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ EğitimFakültesi Dergisi*, 10(1), 352–372.
- PPMI. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education Annexes 3-6*. European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Education and Training.
http://publications.europa.eu/resource/ellar/e3defd63-1db4-11e7-aeb3-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- Pratte, R. (1983). Multicultural education: Four normative arguments. *Educational Theory*, 33, 21–32.
- Prell, V. S. C. (2012). *Multicultural pedagogies: Three teachers’ understanding and implementation of multicultural education* [MA]. University of Maryland.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları-Sınıfta öğrenme teorileri ve öğrenme stilleri* (3. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Psaltis, I., Anastasiou, N., Faustmann, H., Hadjipavlou, M., Karahasan, H., & Zackheos, M. (2017). *Education in a Multicultural Cyprus*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rios, F., & Markus, S. (2011). Multicultural Education as a Human Right: Framing Multicultural Education for Citizenship in a Global Age. *Multicultural Education Review*, 3(2), 1–35.
<https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102882>

- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Sage Publications.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), 627–643.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1, 334–354.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15–47.
- Şahin-İzmirli, Ö. (2012). *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Samovar, L. A., & Porter, R. E. (1991). *Communication between cultures*. Wadsworth Publishing.
- Sani, S. (2016). The transition from a multicultural society to an intercultural society: Educational implications. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 1, 75–81.
- Sarı, E. (2004). Kültürlerarası iletişim: Temeller, gelişmeler, yaklaşımlar. *Folklor/Edebiyat*, 10(39), 1–31.
- Saygılı, G. (2016). Factors affecting perception of multiculturalism. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3, 404–411.

- Schuster, L., & Solomos, J. (2001). Introduction: Citizenship, multiculturalism, identity. *Patterns of Prejudice*, 35(1), 3–12.
- Scott, W. A. (1955). Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 19, 321–325.
- Seeberg, V., & Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–22.
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: Converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163–184. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429791>
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, M., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim '12-XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. XIV Akademik Bilişim, Uşak Üniversitesi.
- Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 259–311.
- Shiakides, S. (2017). Confronting the challenges of multicultural coexistence in Cyprus: The Habermasian perspective. In I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan, & M. Zackheos (Eds.), *Education in a multicultural Cyprus*. Cambridge Scholars Publishing.
- Simm, D., & Marvell, A. (2015). Gaining a ‘sense of place’: Students’ affective experiences of place leading to transformative learning on international fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(4), 595–616. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1084608>

- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. State University of New York Press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4).
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (17th ed.). Anı Yayıncılık.
- Soykurt, M., & Uzunboylu, H. (2018). The impact of creative activities integrated into curriculum for tolerance education and teachers' reflections. *Quality & Quantity*, 52, 913–927.
- Spitzberg, B. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241–268.
- Spitzberg, B., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff & D. Bok (Eds.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–53). Sage.
- Spyrou, S. (2002). Images of 'the Other': 'The Turk' in Greek Cypriot children's imaginations. *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 255–272.
<https://doi.org/10.1080/1361332022000004850>
- Starkey, H. (1986). Human Rights: The values for world studies and multicultural education. *Westminster Studies in Education*, 9(1), 57–66.
<https://doi.org/10.1080/0140672860090106>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97–1), 659–678.
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde ‘eğitim programı’ kavramı". *İlköğretim Online*, 16(3), 1301–1315.
- Tashakkori, C., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods (Editorial). *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7.
- Tashakkori, C., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Taylor, C. (1996). Tanınma politikası. In *Çokkültürcülük* (1. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow’s transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191.
- TEDMEM. (2019a). *Küresel yeterlik*. Türk Eğitim Derneği.
<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/kuresel-yeterlik>
- TEDMEM. (2019b). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6, p. 102). Türk Eğitim Derneği.
- Temel Eğinli, A., & Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal*, 7(13), 6–27.

- Tosun, Ü., & Bahar, M. (2016). Yetişkin eğitiminde görev yapan eğitimcilerin eğitimlik rollerinin dönüştürücü öğrenme kuramı temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 20–32.
- Turgut, İ. (1995). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme* (6. Baskı). Anadolu Matbaası.
- Türkmen, N. (2011). *Sosyal eylem içinde öğrenme: Tekel direnişi örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8–13.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361–370.
- UN. (1965). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx>
- UN. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- UN. (2014). *Gender stereotypes and stereotyping and women's rights*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner.

https://www.ohchr.org/documents/issues/women/wrgs/onepaggers/gender_stereotyping.pdf

UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224/PDF/140224eng.pdf.m](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224/PDF/140224eng.pdf.multi)

ulti

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Uzunboylu, H., & Selçuk, G. (2016). Lifelong learning competency perceptions of teacher candidates according to a teacher training program. *The Anthropologist*, 24(1), 119–125.

Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3th ed.). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük* (1. Baskı). Değişim Yayınları.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing the culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.

Wallerstein, I. (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world-system. *Theory, Culture & Society*, 7(2–3), 31–55.

- Williams, R. (2014). *Preservice teachers' application of theory in student teaching practice: The inconsistency of implementation* [Ph. D. Dissertation]. University of Southern California.
- Wiseman, R., & Koester, J. (1993). *Intercultural communication competence*. Sage.
- Wolf, C., Joye, D., Smith, T. W., & Fu, Y. (2016). *The SAGE Handbook of Survey Methodology*. SAGE.
- Wolff, R., Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2010). Attracting and retaining diverse student teachers. In T. Burns & V. Shadoina-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 41–62). OECD Publishing.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, XIX Bahar*, 409–522.
- Yıldırım, Adem. (2013). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali, & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Yiğit, Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 229–242.
- Yılmaz, Kürşad, & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942–973.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yüksek Öğretim Kurulu.
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>

YÖK. (2018). *Eğitim Fakóltesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yüksek Öğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483–1499.

Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2016). *Peace education in a conflict-affected society*. Cambridge University Press.

Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: Challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3(1), 2–23.

Ekler

Ek-1. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Hizmet Öncesi Öğretmenler

Tarih ve Saat (başlangıç bitiş) _____

Değerli meslektaşım,

Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırmanın temel hareket noktası, kültürlerarası yeterliliğe ve duyarlılığa sahip, kültürlerarası iletişim becerileri yüksek ve aynı zamanda yaşanan değer değişikliklerini özgür sınıflarda öğretim uygulamalarına yansıtabilecek; farklı ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere saygılı, marjinalize edilmiş her tür azınlığa bu özgür sınıf ortamlarında söz hakkı tanıyabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu katkıyı sağlayabilmek amacıyla geliştirilmesi planlanan öğretmen eğitimi programı için ihtiyaç analizi çalışması kapsamında fikirlerinize ihtiyaç duymaktayım. Lütfen aşağıdaki sorulara tecrübeleriniz doğrultusunda en tarafsız cevabı vermeye çalışınız.

BÖLÜM 1 - Kişisel Bilgiler

- | | | |
|------|------------------------|---|
| 1.1. | Biyolojik cinsiyetiniz | : |
| 1.2. | Yaşınız | : |
| 1.3. | Uyruğunuz | : |

BÖLÜM 3 - Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları

- 3.1. Çokkültürlü eğitim kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
- 3.2. Almış olduğunuz öğretmen eğitimi düşündüğünüzde çokkültürlülük kavramına yer verilmesi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.3. Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük, eşitlik, çoğulculuk, insan hakları, demokrasi ve hoşgörü gibi kavramlar üzerine dersler sağlanması hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Bu derslerin sağlanması öğretmen adaylarına ne gibi katkılar sağlayacaktır?
 - b. Bu derslerin sağlanması öğrencilere ne gibi katkılar sağlayacaktır?
 - c. Bu derslerin sağlanması genel olarak topluma ne gibi katkılar sağlayacaktır?
- 3.4. Almış olduğunuz öğretmen eğitimi düşündüğünüzde;
 - a. farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve beceri sağlanması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b. Kıbrıs'ın genelinde (veya Türkiye'de) bulunan kültürel çeşitlilik ve azınlıklar hakkında bilgi sağlanması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c. saygı, anlayış ve empati gibi tutumları geliştirmeye yönelik içerik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.5. Şu anda sizin almakta olduğunuz programda/derslerde hangi çokkültürlü kavramlara yer verilmektedir?
- 3.6. Şu anda kullanılmakta olan eğitim materyalleri içerisinde farklı kültürel, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilerin temsiliyeti hakkında neler düşünüyorsunuz?
Ekleme istedikleriniz:

**Ek-2. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla
Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri**

Tarih ve Saat (başlangıç- bitiş) _____

Değerli eğitim paydaşı,

Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırmanın temel hareket noktası, kültürlerarası yeterliliğe ve duyarlılığa sahip, kültürlerarası iletişim becerileri yüksek ve aynı zamanda yaşanan değer değişikliklerini özgür sınıflarda öğretim uygulamalarına yansıtabilecek; farklı ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere saygılı, marjinalize edilmiş her tür azınlığa bu özgür sınıf ortamlarında söz hakkı tanıyabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu katkıyı sağlayabilmek amacıyla geliştirilmesi planlanan öğretmen eğitimi programı için ihtiyaç analizi çalışması kapsamında fikirlerinize ihtiyaç duymaktayım. Lütfen aşağıdaki sorulara tecrübeleriniz doğrultusunda en tarafsız cevabı vermeye çalışınız.

BÖLÜM 1 - Kişisel Bilgiler

- 1.1. Biyolojik Cinsiyetiniz :
- 1.2. Yaşınız :
- 1.3. Eğitim Düzeyiniz :

BÖLÜM 2 - Kurum

- 2.1. Bulduğunuz kurumdaki / sivil toplum örgütündeki göreviniz nedir?
- 2.2. Ne kadar süredir bu görevi sürdürmektedirsiniz?

BÖLÜM 3 - Çokkültürlü Eğitim, Öğretim Uygulamaları ve İçerik

- 3.1. Çokkültürlü eğitim kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
- 3.2. Mevcut eğitim sistemini çokkültürlülük kavramına yer verilmesi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.3. Günümüz eğitim sisteminde çokkültürlülük, eşitlik, çoğulculuk, insan hakları, demokrasi ve hoşgörü gibi kavramlar üzerine dersler sağlanması hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Bu derslerin sağlanması öğretmen adaylarına ne gibi katkılar sağlayacaktır?
 - b. Bu derslerin sağlanması öğrencilere ne gibi katkılar sağlayacaktır?
 - c. Bu derslerin sağlanması genel olarak topluma ne gibi katkılar sağlayacaktır?
- 3.3. Kendi tecrübelerinizi göz önünde bulundurduğunuzda Kıbrıs'ın kuzeyinde aldığınız eğitimi farklı kültürler ve azınlıklar hakkında bilgi sağlanması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.4. Mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin farklı kültürel unsurları bir araya getirebilmesi nasıl mümkün olabilir?
- 3.5. Mevcut eğitim sisteminde eğitim materyalleri içerisinde kültürel, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilerin temsiliyeti hakkında neler düşünüyorsunuz?

3.6. Çokkültürlü öğretmen eğitimine dair derslerin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi halinde, sizce bu dersler hangi özellikleri taşımaktadır?

BÖLÜM 4 - Mesleki Gelişim

4.1. Şu an görevini sürdürmekte olan öğretmenler için çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

4.3. Sizce söz konusu mesleki gelişim faaliyetleri hangi özellikleri taşımaktadır?

Ek-3. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Amacıyla Yürütülen İhtiyaç Analizi Görüşme Formu-Öğretmen

Tarih ve Saat (başlangıç- bitiş) _____

Değerli meslektaşım,

Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırmanın temel hareket noktası, kültürlerarası yeterliliğe ve duyarlılığa sahip, kültürlerarası iletişim becerileri yüksek ve aynı zamanda yaşanan değer değişikliklerini özgür sınıflarda öğretim uygulamalarına yansıtabilecek; farklı ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere saygılı, marjinalize edilmiş her tür azınlığa bu özgür sınıf ortamlarında söz hakkı tanıyabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu katkıyı sağlayabilmek amacıyla geliştirilmesi planlanan öğretmen eğitimi programı için ihtiyaç analizi çalışması kapsamında fikirlerinize ihtiyaç duymaktayım. Lütfen aşağıdaki sorulara tecrübeleriniz doğrultusunda en tarafsız cevabı vermeye çalışınız.

BÖLÜM 1 - Kişisel Bilgiler

- | | | |
|------|------------------------|---|
| 1.1. | Biyolojik cinsiyetiniz | : |
| 1.2. | Yaşınız | : |
| 1.3. | Uyruğunuz | : |
| 1.4. | Eğitim Düzeyiniz | : |

BÖLÜM 2 - Deneyim

- | | | |
|------|---|---|
| 2.1. | Branşınız | : |
| 2.2. | Hangi kademede öğretmenlik yapmaktasınız? | |
| 2.3. | Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? | |

BÖLÜM 3 - Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Programları

- | | |
|------|--|
| 3.1. | Çokkültürlü eğitim kavramı sizin için ne ifade etmektedir? |
| 3.2. | Almış olduğunuz öğretmen eğitimi düşündüğünüzde çokkültürlülük kavramına yer verilmesi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz? |
| 3.3. | Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük, eşitlik, çoğulculuk, insan hakları, demokrasi ve hoşgörü gibi kavramlar üzerine dersler sağlanması hakkında neler düşünüyorsunuz?
a. Bu derslerin sağlanması öğretmen adaylarına ne gibi katkılar sağlayacaktır?
b. Bu derslerin sağlanması öğrencilere ne gibi katkılar sağlayacaktır?
c. Bu derslerin sağlanması genel olarak topluma ne gibi katkılar sağlayacaktır? |
| 3.4. | Almış olduğunuz öğretmen eğitimi düşündüğünüzde;
a. farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve beceri sağlanması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
b. Kıbrıs'ın genelinde (veya Türkiye'de) bulunan kültürel çeşitlilik ve azınlıklar hakkında bilgi sağlanması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
c. saygı, anlayış ve empati gibi tutumları geliştirmeye yönelik içerik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? |

- 3.5. Şu anda sizin uygulamakta olduğunuz programda/derslerde hangi çokkültürlü kavramlara yer verilmektedir?
- 3.6. Şu anda kullanmakta olduğunuz eğitim materyalleri içerisinde farklı kültürel, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilerin temsiliyeti hakkında neler düşünüyorsunuz?

BÖLÜM 4 -Çokkültürlü Öğretim Uygulamaları ve İçerik

- 4.1. Şu anda öğrencileriniz arasında farklı kültürel, ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere sahip öğrenciler var mı?
- a. Bu öğrencilerle empati kurabildiğinizi düşünüyor musunuz?
- b. Ders planlarınızı ve faaliyetlerinizi hazırlarken bu mevcut kültürel çeşitliliği dikkate alıyor musunuz?
- 4.2. Farklı kültürel, etnik, dinsel, dilsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilerinizin öğrenme deneyimleri ile ilgili kendi öğretmenlik uygulamalarınızı düşündüğünüzde, kendinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

BÖLÜM 5 - Mesleki Gelişim

- 5.1. Çokkültürlü eğitim kavramı üzerine herhangi bir mesleki gelişim faaliyetine katıldınız mı?
- 5.2. Çokkültürlülü eğitim kavramı altında hangi alanlarda mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
- 5.3. Sizce bunlara yönelik bir mesleki gelişim programının düzenlenmesi halinde söz konusu mesleki gelişim faaliyetleri hangi özellikleri taşımalıdır?

Ekleme istedikleriniz:

Ek-4. Öğretmen Adayları için Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu

Tarih ve Saat (başlangıç-

bitiş) _____

Değerli öğretmen adayı,

Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşmenin amacı Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersi için görüşlerinizi almaktır. Lütfen aşağıdaki sorulara tecrübeleriniz doğrultusunda en tarafsız cevabı vermeye çalışınız.

BÖLÜM 1 - Kişisel Bilgiler

1.1. Biyolojik cinsiyetiniz :

1.2. Yaşınız :

BÖLÜM 2 - Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi Dersinin Etkililiği

2.1. Bu dersi genel hedefleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.2. Bu ders kapsamında ele alınan konular hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.3. Bu ders kapsamında yürütülen etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.4. Bu dersi gelecekteki öğretmenlik uygulamalarınız bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.4. Bu dersin daha iyi olabilmesi için ne gibi önerilerde bulunmak isterdiniz?

Ekleme istedikleriniz:

Ek-5. Öğrenme Etkinlikleri Anketi Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Uyarlaması

ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ ANKETİ Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Formatı

Bu anket, yetişkin öğrenenlerin deneyimleri üzerine yürütülen bir araştırmanın parçasıdır. Yetişkinlerin öğrenmelerinin onların hayatında önemli değişimlerin gerçekleşmesine yardım ettiğini düşünüyoruz. Bu değişimleri inceleyebilmek için sizlerin yardımlarınızı bekliyoruz. Anketi yanıtlamanız fazla zamanınızı almayacaktır. Ankette kimliğinizle ilgili veri toplanmayacak ve toplanan veriler gizli tutulacaktır. Desteğinizin bizim için çok değerli olduğunu belirtir, bu projenin bir parçası olduğunuz için teşekkür ederiz.

1. Bu kurumdaki **Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi** dersi kapsamındaki deneyimlerinizi düşünerek, aşağıdaki maddelerden size uygun olanları işaretleyiniz.
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Bu kurumda Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alırken;

- a. Normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım.
- b. Sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım
(Bir anne veya babanın neler yapması gerektiği veya bir yetişkin gencin nasıl davranması gerektiği sosyal rollere örnektir).
- c. Fikirlerimi sorguladıkça önceki inançlarıma ya da rollerle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim.
- d. "C" seçeneğinde belirtilenin aksine fikirlerimi sorguladıkça hala önceki inançlarım ve rollerle ilgili beklentilerime benzer düşündüğümü fark ettim.
- e. Diğer bireylerin de kendi inançlarını sorguladıklarını fark ettim.
- f. Her zamanki inançlarım ve rollerimden farklı bir şekilde davranmayı düşündüm.
- g. Geleneksel sosyal beklentilerle ilgili kendimi rahatsız hissettim.
- h. Yeni rollerde daha rahat ve güvende olurum diye bu rolleri denedim.
- i. Yeni davranış biçimlerini benimsemek için bir yol bulmaya çalıştım.
- j. Yeni davranış biçimlerini benimsemek için gereksinim duyduğum bilgileri topladım.
- k. Yeni davranışımıza yönelik tepki ve geribildirimler hakkında düşünmeye başladım.
- l. Harekete geçtim ve bu yeni davranış biçimlerini benimsedim.
- m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor.

2. Bu kurumda Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersini almaya başladığınızdan beri; değerlerinizin, inançlarınızın, fikirlerinizin ya da beklentilerinizin değiştiğini fark ettiğiniz bir an yaşadınız mı?

- Evet *Cevabınız "Evet" ise lütfen ankete 3. maddeden devam ediniz.*
- Hayır *Cevabınız "Hayır" ise lütfen ankete 6. maddeden devam ediniz.*

3. Ne yaşadığınızı kısaca açıklayınız.

- 4.** Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey neydi?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Bir kişi miydi?

- Evet
- Hayır

Cevabınız "Evet" ise, bu ...

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Başka bir öğrencinin desteği
- Sınıf arkadaşlarınızın desteği
- Danışmanınızın desteği
- Öğretmeninizin verdiği zorlayıcı bir görev
- Öğretmeninizin desteği
- Diğer: _____

- Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey neydi?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Sınıfta verilen bir görevin parçası mıydı?

- Evet
- Hayır

Cevabınız "Evet" ise, bu neydi?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Sınıf/grup projesi
- Merak duyduğunuz konular hakkında yazmak
- Kişisel günlük
- Geleneksel olmayan ders yapısı
- Derin, yoğun düşünme
- Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi
- Merak duyduğunuz konular hakkında sözlü olarak konuşmak
- Dönem ödevi/kompozisyon yazmak
- Derste gerçekleştirilen öz-değerlendirme
- Sınıf etkinliği/alıştırması
- Bireysel yansıtma
- Okuma ödevleri
- Diğer: _____

Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey neydi?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Kişisel yaşamınızda meydana gelen önemli bir değişiklik miydi?

- Evet
- Hayır

Cevabınız "Evet" ise, bu neydi?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Evlilik
- Doğum/evlat edinme
- Taşınma
- Boşanma/ayrılık
- Sevilen birinin ölümü
- İş değişikliği
- İşsiz kalma
- Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlar
- Ekonomik durumda değişim
- Diğer: _____

5. Görüşlerinizin ya da bakış açınızın değiştiğini ilk fark ettiğiniz anı dūřündüğünüzde, **Çokkültürlü Öğretmen Eęitimi** dersi ile yaşadığınız değişim deneyimi arasında nasıl bir bağlantı bulunmaktadır?

6. Kendinizi, geçmişte verdiğiniz kararları veya geçmişte sergilediğiniz davranışları tekrar tekrar dūřünen biri olarak tanımlar mısınız?

- Evet
- Hayır

Kiřisel olarak, kendiniz için yaptığınız çalışmaların anlamı üzerine sıklıkla dūřünür müsünüz?

- Evet
- Hayır

7. Aşağıdakilerden hangisi/hangileri bu kurumda **Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi** dersini alırken edindiğiniz deneyimlerin bir parçasını oluşturmaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Başka bir öğrencinin desteği
- Sınıf arkadaşınızın desteği
- Danışmanınızın desteği
- Sınıf/grup projeleri
- Merak duyduğunuz konular hakkında yazmak
- Kişisel günlük
- Geleneksel olmayan ders yapısı
- Derin, yoğun düşünme
- Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi
- Öğretmeninizin verdiği zorlayıcı bir görev
- Öğretmeninizin desteği
- Merak duyduğunuz konular hakkında sözlü olarak konuşmak
- Dönem ödevi/kompozisyon yazmak
- Derste gerçekleştirilen öz-değerlendirme
- Sınıf etkinliği/alıştırması
- Bireysel yansıtma
- Okuma ödevleri
- Diğer: _____

Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi dersini alırken kişisel yaşamınızda aşağıdakilerden hangileri gerçekleşti? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Evlilik
- Doğum/evlat edinme
- Taşınma
- Boşanma/ayrılık
- Sevilen birinin ölümü
- İş değişikliği
- İşsiz kalma
- Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlar
- Ekonomik durumda değişim
- Diğer: _____

8. Biyolojik cinsiyetiniz nedir?

- Kadın
- Erkek
- İnterseks

9. Medeni durumunuz nedir?

- Bekâr
- Evli
- Birlikte yaşayan
- Boşanmış/Ayrılmış
- Dul

10. Etnik olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- Kıbrıslıtürk
- Kıbrıslırum
- Maronit Kıbrıslırum
- Türk
- Diğer: _____

11. Eğitim durumunuz nedir?

- İlköğretim
- Lise
- Ön lisans
- Lisans
- Yüksek lisans
- Doktora
- Diğer: _____

12. Bu kurumda kaç dönemdir kayıtlısınız?

13. Yaşınız?

- 21 altı
- 21-24
- 25-29

ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ ANKETİN TAKİP GÖRÜŞME FORMU

İsim _____ Tarih _____ Kurum _____ Görüşmeci isminin baş harfleri _____

Bu görüşme daha önce doldurduğunuz anketi de içeren araştırmanın bir parçasıdır. Araştırma, yetişkin öğrenenlerin deneyimleri hakkındadır. Yetişkinlerin yeniden okula devam etmelerinin ve yeni şeyler öğrenmelerinin, onların hayatında önemli değişimlerin gerçekleşmesine yardım ettiğini düşünüyoruz. Araştırmacılar olarak sizlerin sayesinde bu konuda daha fazla bilgi sahibi olabiliriz. Görüşmenin sadece yarım saat sürmesi beklenmektedir ve kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Desteğinizin bizim için çok değerli olduğunu belirtir, bu projenin bir parçası olduğunuz için teşekkür ederiz.

Bu görüşmedeki sorular anketteki konular hakkında daha fazla bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır, bu nedenle bazı sorular size tanıdık gelebilir.

1. Bu kurumda aldığınız **Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi** dersini geriye dönük olarak değerlendirdiğinizde; değerleriniz, inançlarınız veya beklentilerinizde değişim olduğunu fark ettiğiniz bir an yaşadınız mı?

2. Bu deneyiminizi kısaca açıklayınız.

3. Bu değişimi neyin tetiklediğini biliyor musunuz? Cevabınız “Evet” ise lütfen açıklayınız.

4. Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey neydi?
(Birden fazla seçenek geçerli olabilir)

a. Bir kişi miydi?

- Evet
- Hayır

b. Cevabınız “Evet” ise, bu ...

(Birden fazla seçenek geçerli olabilir)

- Başka bir öğrencinin desteği
- Sınıf arkadaşlarınızın desteği
- Öğretmeninizin verdiği zorlayıcı bir görev
- Öğretmeninizin desteği
- Danışmanınızın desteği
- Diğer: _____

c. Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey, sınıfta verilen bir görevin parçası mıydı?

- Evet
- Hayır

d. Cevabınız “Evet” ise, bu neydi?

(Birden fazla seçenek geçerli olabilir)

- Sınıf/grup projeleri
- Merak duyduğunuz konular hakkında yazmak
- Kişisel günlük tutmak
- Dersin yapısı
- Derin, yoğun düşünme
- Okuma ödevleri
- Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi
- Merak duyduğunuz konular hakkında sözlü olarak tartışmak
- Dönem ödevi/kompozisyon yazmak
- Bir derste gerçekleştirilen öz-değerlendirme
- Sınıf etkinliği/alıştırması
- Bireysel yansıtma
- Diğer: _____

e. Bu değişimin yaşanmasında etkili olan şey, kişisel yaşamınızda meydana gelen önemli bir değişiklik miydi?

- Evet
- Hayır

f. Cevabınız “Evet” ise, bu neydi?

(Birden fazla seçenek geçerli olabilir)

- Evlilik
- İşsiz kalma
- Taşınma
- Boşanma/ayrılık
- İş değişikliği
- Doğum/evlat edinme
- Sevilen birinin ölümü
- Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlar
- Ekonomik durumda değişim
- Diğer: _____

g. Belki de bu değişimin yaşanmasında başka bir şey etkili olmuştur. Eğer öyleyse lütfen açıklayınız:

5. Yukarıdaki bahsedilen eğitim deneyimlerinin, bu değişimin yaşanmasında nasıl etkili olduğunu açıklayınız.

6. Derste bu değişimlerin yaşanmasına katkı sağlayabilecek farklı olarak neler yapılabilirdi? Belirli olarak hangi etkinlikler çalışmaya dâhil edilebilirdi?

7. Görüş ya da bakış açınızın değiştiğini ilk fark ettiğiniz anı yeniden düşündüğünüzde:
- a. Bu değişimin gerçekleştiğini ilk ne zaman fark ettiniz? Bu değişimi halen yaşıyorken mi fark ettiniz yoksa bütün değişim tamamlandıktan sonra geriye dönük olarak baktığınızda mı fark ettiniz?
 - b. Bu değişimin gerçekleştiğini anlamanızı sağlayan şey neydi?
 - c. **Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi** dersi ile yaşadığınız değişim deneyimi arasında nasıl bir bağlantı bulunmaktadır?
 - d. Bu değişimle ilgili ne yaptınız?
 - e. Bu değişim hakkında ne hissettiniz/hissediyorsunuz?

8. Herhangi bir sorunuz var mı?

Görüşmeci yorumları

Bu anket ve görüşme formu Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi yarı-zamanlı öğretim elemanı Özge ERTEN tarafından yürütülmekte olan doktora tezi çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Öğrenme Etkinlikleri Anketinin orijinali Kathleen P. King tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Mevcut anketin uyarlama ve adaptasyon çalışması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Daha fazla bilgi için araştırmacı ile ozgepost@yahoo.com / ozge.erten@neu.edu.tr adreslerinden iletişime geçebilirsiniz.

Ek-6. Etnikmerkezcilik Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Teşekkürler						
1.	Diğer birçok kültür benim kültürümle kıyaslandığına geri kalmıştır.	1	2	3	4	5
2.	Benim kültürüm diğer kültürlere örnek olmalıdır.	1	2	3	4	5
3.	Diğer kültürlerin insanları benim kültür ortamına gelince tuhaf davranırlar.	1	2	3	4	5
4.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri de benim kültürümdekiler kadar meşrudur (geçerlidir).	1	2	3	4	5
5.	Diğer kültürler benim kültürüme daha çok benzemeye çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
6.	Diğer kültürlerin değerleri ve gelenekleriyle <u>ilgilenmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
7.	Benim kültürümdeki insanlar başka kültürlerdeki insanlardan pekçok şey öğrenebilir.	1	2	3	4	5
8.	Diğer kültürlerdeki pek çok insan kendileri için neyin iyi olduğunu <u>bilmiyorlar.</u>	1	2	3	4	5
9.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
10.	Pek çok insan benim kültürümdeki insanlar gibi yaşasaydı, daha mutlu olurdu.	1	2	3	4	5
11.	Farklı kültürlerden pek çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
12.	Benim kültürümdeki insanlar neredeyse dünyadaki en iyi yaşam biçimine sahiptir.	1	2	3	4	5
13.	Diğer kültürlerdeki yaşam biçimleri benim kültürümdekiler kadar meşru (geçerli) <u>değildir.</u>	1	2	3	4	5
14.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok ilgiliyim.	1	2	3	4	5
15.	Benden farklı olan insanları da kendi değerlerimle yargılarımla.	1	2	3	4	5
16.	Kendime benzeyen insanları erdemli olarak görürüm.	1	2	3	4	5
17.	Benden farklı insanlarla işbirliği <u>yapmam.</u>	1	2	3	4	5
18.	Benden farklı olan insanlara <u>güvenmem.</u>	1	2	3	4	5
19.	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan <u>hoşlanmam.</u>	1	2	3	4	5
20.	Diğer kültürlerin değerlerine ve geleneklerine karşı çok az saygım var.	1	2	3	4	5

Ek-7. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđi

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize gùre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, dűřuncenizi en iyi tanımlayan numara ile gùsteriniz. Bu òlçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mùmkùn olduğu kadar içten cevaplar vermeye òzen gùsteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Teřekkùrler					
1.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2.	Bence, diđer kùltùrlerin insanları dar gùrűřlùdùr.	1	2	3	4	5
3.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
4.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken sùze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Farklı kùltùrlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5
7.	Farklı kùltùrlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum.</u>	1	2	3	4	5
8.	Farklı kùltùrlerden insanların değerlerine sayđı duyarım.	1	2	3	4	5
9.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	1	2	3	4	5
10.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11.	Kùltùrleri farklı akranlarımla hakkında bir izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
12.	Farklı kùltùrlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13.	Farklı kùltùrlerden insanlara karřı açık gùrűřlùyùmdùr.	1	2	3	4	5
14.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim.	1	2	3	4	5
16.	Farklı kùltùrlerden insanların davranış biçimlerine sayđı duyarım.	1	2	3	4	5
17.	Farklı kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurarken mùmkùn olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18.	Farklı kùltùrlerden insanların fikirlerini kabul <u>etmem.</u>	1	2	3	4	5
19.	Bence, benim kùltürüm diğer kùltùrlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5
20.	Etkileřimimiz sırasında kùltürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21.	Kùltürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
22.	Kùltürel olarak farklı akranıma, sùzlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.	1	2	3	4	5
23.	Kùltürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5

Ek-8. Araştırmacının Kod Defterinden Bir Kesit

Belgeler			
Ana Tema	Kavram / Konu		<i>f</i>
Ayrımcılık Karşıtı Eğitim	İrkçılık	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B20, B27, B29	10
	İrk ayrımcılığı	B3, B4, B6, B7, B18, B27, B29	7
	Dinsel ayrımcılık	B1, B2, B3, B5, B6, B9, B13, B15, B29,	9
	Farklı etnik gruplara uygulanan ayrımcılık	B3, B4, B5, B6, B13, B15, B16, B18, B27	9
	Cinsiyetçilik	B1, B2, B3, B6, B8, B29	6
	Engelli bireylere uygulanan ayrımcılık	B1, B2, B3, B6, B26	5
	Homofobi	B1, B3, B6, B32	4
	Yabancı düşmanlığı	B3, B7, B15, B16, B18, B27, B29	7
	Ötekileştirme	B1, B2, B3, B6, B9 B15, B26, B29, B32	9
	Önyargının azaltılması	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B9, B10, B15, B22, B32	12
	Marjinalleştirme	B7, B27, B32	3
	Kadınlara uygulanan ayrımcılık	B1, B2, B3, B6, B8, B29	6
	Göçmenlere uygulanan ayrımcılık	B1, B2, B3, B6, B11, B14, B15, B16	8
	Hoşgörüsüzlük	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B9, B10, B11, B18, B27, B32	13
İnsan Hakları	Din, inanç, ifade özgürlüğü	B1, B2, B6, B9, B15, B18, B25, B37	8
	Eğitim hakkı	B1, B2, B3, B6, B8, B9, B11, B13, B14, B15, B16, B18, B24, B25, B26, B32, B33	17
	Eğitime erişim hakkı	B1, B2, B3, B6, B8, B9, B11, B13, B14, B15, B16, B18, B23, B21, B24, B25, B26, B32, B33	19
	Saygı	B1, B2, B4, B6, B9, B10, B15, B17, B18, B24, B25, B26, B32, B33, B35, B36, B37	17
	Kadın ve kız çocuklarının eğitim hakkı	B1, B2, B3, B8, B6, B13, B18, B21, B23, B24, B33	11
	Engelli bireylerin eğitim hakkı	B1, B2, B3, B6, B13, B18, B21, B23, B24, B26, B33	11

	Etnik azınlıkların eğitim hakkı	B1, B2, B3, B6, B13, B14, B18, B21, B23, B24, B33	11
	LGBTIQ bireylerin eğitim hakkı	B1, B2, B3, B6, B13, B14, B18, B21, B23, B24, B33	11
	Mültecilerin eğitim hakkı	B1, B2, B3, B6, B13, B14, B15, B16, B18, B21, B23, B24, B33	13
	Toplumsal cinsiyet eşitliği	B1, B2, B3, B6, B13, B18, B21, B23, B24, B33	10
Çokkültürlü Eğitim	Çoğulcu eğitim	B1, B2, B3, B6, B10, B13, B19, B22, B24, B25, B26, B29, B30, B31, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	21
	Barış eğitimi	B1, B2, B3, B6, B10, B13, B19, B21, B22, B23, B24, B25, B30, B31, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	21
	Eşitlikçi eğitim	B1, B2, B3, B6, B10, B13, B19, B21, B22, B23, B24, B25, B26, B30, B31, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	22
	Öğretmen eğitimi	B1, B2, B6, B10, B12, B19, B24, B25, B26, B27, B31, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	18
	Kültürlerarası farkındalık	B1, B2, B6, B10, B12, B13, B19, B22, B24, B25, B27, B29, B30, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	20
Kültürlerarası İletişim	Kültürlerarası duyarlılık	B1, B2, B3, B6, B10, B12, B13, B19, B20, B22, B25, B27, B29, B30, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	21
	Dünya vatandaşlığı	B6, B12, B19, B22, B24, B25, B29, B30, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39	15
	Küresel eğitim	B6, B19, B20, B25, B30, B34, B35, B36, B37, B38, B39	11

Ek-9. Öğrenme Etkinlikleri Anketi Kullanım İzni

Learning Activities Survey 2 Yahoo/Inbox

ozge erten <ozgepost@yahoo.com>
To: DrKPking@gmail.com Sun, Jan 28, 2018 at 10:06 AM

Dear Professor King,

I am Ozge Altay Erten, a doctoral candidate at the department of Curriculum and Instruction, Institute of Educational Sciences at Near East University, Cyprus.

I have been enthusiastically studying transformative learning and would like to include "Learning Activities Survey" in my thesis titled "From Ethnocentrism to Intercultural Sensitivity: Perspective Transformation of Teacher Candidates Through Transformative Learning". I know that the survey has been adapted and used in Turkish literature however never in the context of multicultural studies.

With your permission I would like to adapt Learning Activities Survey into this context and include it in my thesis project.

I am looking forward to your response to start working.

Kind Regards
Ozge Altay Erten
Near East University

← ↶ ↷ → ⋮

Dr. Kathleen P. King <drkpkking@gmail.com>
To: ozge erten Fri, Feb 2, 2018 at 12:09 AM

Hello Ozge
I appreciate hearing from you.
Please purchase the manual and follow it.
If you do this, you have my permission to modify and use the LAS.
Here is the link to the book <http://www.infogagepub.com/products/Handbook-of-the-Evolving-Research-of-Transformative-Learning>

Thank you,
Kathy

Dr. Kathleen P. King
Keynote Speaker, Author, Faculty Coach & University Professor

Interested in technology and adult learning?
Check out Dr. King's newest book from Wiley: <http://bit.ly/King2017>

Ek-10. Etnikmerkezcilik ve Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçekleri İzin Yazısı

Etnikmerkezcilik ve Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçekleri 3 Yahoo/Sent ★

ozge erten <ozgepost@yahoo.com>
To: ustun-elif@hotmail.com Sun, Jan 28, 2018 at 9:25 AM ★

Değerli Hocam,

Ben Özge Altay, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora tez öğrencisiyim.

"Etnikmerkezcilikten Kùltùrlerarası Hassasiyete: Dönüştürücü Öğrenmeyle Öğretmen Adaylarının Perspektif Dönüşümü" başlıklı tezimin nicel boyutu için Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz "Etnikmerkezcilik Ölçeği" ve "Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği"ni kullanmayı planlamaktayım.

Ölçekleri çalışmaya dahil edebilmek için sizin kullanım iznimize ihtiyaç duymaktayım. Şayet izniniz olursa ölçeklerin kullanımı çalışmaya oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

Teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

Uzm. Özge Altay Erten
Yakın Doğu Üniversitesi
Öğretim Görevlisi

elif üstün <ustun-elif@hotmail.com>
To: ozge erten Fri, Feb 2, 2018 at 12:50 PM ★

Merhaba Hocam,
Öncelikle kusura bakmayın küçük bebeğim var, e-postayı geç farkettim.
Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

Elif Üstün Kıran

Ek-11. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Onay Yazısı



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174.06-18-E.1869

9 Nisan 2018

Konu : Özge Erten in Anketi Hk.

Sayın Özge ERTEN

İlgi : 29 Mart 2018 tarihli ve TTD.0.00-174.06-18-E.428 sayılı yazınız.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.174.06-18-E.428 sayı ve 29.03.2018 tarihli yazısı uyarınca "Çok Kültürlü Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirmek Amacıyla Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak tezi uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışma uygulandıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
Aktan ERDOĞA
Daire Müdürü

Ek :

- 1 - 29 Mart 2018 tarihli TTD.0.00-174.06-18-E.428 sayılı yazı.
- 2 - 28 Mart 2018 tarihli GOÖ.0.00-174.06-18-E.1709 sayılı yazı.
- 3 - 27 Mart 2018 tarihli 1 sayılı yazı.

Nu: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Elektronik Doğrulama Kodu : KEU0T60P9VZGPGQCT030T Elektronik Takip Adresi : <http://dogrulama.dny.gov.tr>
SHT, MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için:Refiye EMİRSOYU
Anşiv Memuru

Ek-12. Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzin Yazısı



30.03.2018

Sayın Özge Erten

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/95 proje numaralı ve "Etnikmerkezcilikten Kùltürlerarası Duyarlılęa: Dönüştürücü Öğrenme Kuramıyla Öğretmen Adaylarının Perspektif Dönüşümü" başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek-13. Çok-Kültürlü Öğretmen Eğitimi Dersi Örnek Ders Planları

Etkinlik Adı	İleri doğru bir adım at!
Duyuşsal Alan Düzeyi	1.00 Alma
Hedefler	Azınlık kavramının farkında olma Ayrımcılık kavramının farkında olma Ön yargı kavramının farkında olma Toplumsal cinsiyet kavramının farkında olma Cinsiyet eşitliği kavramının farkında olma Eğitime erişim hakkı hakkında duyarlı olma
Süre	40 dakika
Materyal/Ekipman	Rol kartları
Sınıf Düzeni	Geniş bir alan (koridor, sınıf veya açık hava)
Hazırlık	Rol kartlarının her katılımcıya bir tane düşecek şekilde çoğaltılması Sınıfın geniş bir alan oluşturacak şekilde hazırlanması
Uygulama	<p>I - Giriş</p> <p>Rol kartları her katılımcıya bir tane verilecek şekilde rastlantısal olarak dağıtılır.</p> <p>Katılımcılardan kartlarını kendilerine saklamaları ve başka kimseye göstermemeleri istenir.</p> <p>Katılımcılardan sınıfın bir köşesine çekilerek kartın üzerinde yazanları dikkatlice okumaları istenir.</p> <p>Sonra, kartta yazan kişinin kendileri olduğunu hayal etmeleri istenir. Bunu yaparken düşünmeleri, rolüne girmeleri istenen kişinin yaşantısının nasıl olduğunu gözlerinde canlandırmaları istenir.</p> <p>Aşağıdaki sorular yönlendirilebilir:</p> <p>Çocukluğunuz nasıldı? Yaşadığınız ev nasıldı? Ne tür oyunlar oynardınız? Anne ve babanız nasıl insanlardı? Ne iş yaparlardı? Şu anda nasıl bir yaşamınız var? Arkadaşlarınız kimlerdir? Bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz? Sabah, öğle ve akşam neler yapıyorsunuz? Yaşam tarzınız nasıl? Nerede yaşıyorsunuz? Geliriniz ne kadar? Boş vakitlerinizde ve tatillerinizde neler yapıyorsunuz? Sizi mutlu eden ve endişelendiren şeyler nelerdir?</p> <p>II - Gelişme</p> <p>Katılımcılardan bir atletizm müsabakasındaki gibi başlama çizgisinde olduğu gibi mutlak bir sessizlikle yanyana dizilmeleri</p>

istenir

Katılımcılara durum ve olaylardan oluşan bir liste okunacağı söylenir. "Evet" şeklinde yanıt verdikleri her ifade için ileri doğru bir adım atmaları istenir. Şayet ifadelere "Hayır" yanıtı veriyorlarsa adım atmadan oldukları yerde kalmaları istenir. Durumları anlatan ifadeler sırayla okunur. Her ifadenin okunmasından sonra katılımcıların ileri doğru adım atmaları ve diğerlerine kıyasla nerede durduklarını fark etmeleri için kısa bir süre beklenir.

Tüm ifadelerin okunması sona erdikten sonra katılımcılar nerede durduklarına bakmaları ve diğerlerinin durdukları yerle kendi durdukları yeri kıyaslamaları istenir.

III - Sonuç

Katılımcılardan buldukları noktadan hareket etmeden rol kartlarında yazan rollerini diğer katılımcılarla paylaşmaları istenir.

Katılımcılara ne olup bittiği, etkinlik hakkında ne düşündükleri sorulur.

Çözümleme Oturumu

Katılımcılardan sandalyelerini alıp yuvarlak sınıf düzenine geçmeleri istenir.

Aşağıdaki sorular yönlendirilebilir:

İleri doğru adım atarken –ya da dururken– neler hissettiler?

İleri doğru daha sık adım atan kişiler, diğerlerinin kendileri kadar hızlı ilerlemediğini ne zaman farkettiler?

Temel insan haklarının görmezden gelindiği anlar olduğunu düşünenler var mı?

Katılımcılar birbirlerinin rolünü tahmin edebildi mi?

Farklı bir rolü canlandırmak ne ölçüde kolay ya da zordu?

Rolünü oynadıkları kişiyi kafalarında nasıl canlandırdılar?

Bu alıştırma toplumsal gerçekleri bir anlamda yansıtıyor mu? Hangi şekillerde?

Oynanan değişik roller için hangi insan hakları geçerli?

Herhangi bir kişi, insan haklarına saygı duyulmadığını ya da bu haklara erişimi olmadığını söyleyebilir mi?

Toplumdaki eşitsizliklerle mücadele için atılması gereken öncelikli adımlar hangileridir?

Etkinlik Adı İleri doğru bir adım at!

Rol Kartları

İşsiz ve bekâr bir annesin.	Bağlı olduğun parti şu anda hükümette olan siyasi bir partinin gençlik örgütünün başkanıdır.
Yerel banka şubesi müdürünün kızıdır. Üniversitede ekonomi okuyorsun.	Şu anda yaşadığın ülkenin Amerikan büyükelçisinin kızıdır.
Dini bütün anne-babasıyla yaşayan Müslüman bir kızıdır.	Başarılı bir ithalat-ihracat şirketinin sahibidir.
Orduda askersin. Zorunlu askerlik hizmetini yapıyorsun.	Ayakkabı üreten bir fabrikadan emekli olmuş bir işçisin.
Tekerlekli sandalye ile hareket edebilen engelli genç bir adamsın.	Eroin bağımlılığı olan genç bir sanatçının kız arkadaşısın.
İlkokulu bitirememiş 17 yaşında bir Roman (Çingene) kızıdır.	22 yaşında bir lezbiyensin.
Yeni resmi dilini akıcı konuşamadığın bir ülkede işsiz bir öğretmensin.	27 yaşında, evsiz bir adamsın.
24 yaşında, Suriye'den gelen bir mültecisin.	Dağların arasında çok uzak bir köyde yaşayan bir çiftçinin 19 yaşındaki oğlusun.

Etkinlik Adı İleri doğru bir adım at!

Durum ve Olaylar

- 1 Hiçbir zaman ciddi bir maddi sıkıntıyla karşı karşıya kalmadın.
- 2 Telefon hattı ve televizyonu olan nezih bir evin var.
- 3 İçinde yaşadığın toplumda, dil, din ve kültürüne saygı gösterildiğini hissediyorsun.
- 4 Toplumsal ve politik olaylarla ilgili fikrinin dikkate alındığını, görüşlerinin dinlendiğini hissediyorsun.
- 5 İnsanlar çeşitli konularda sana danışıyorlar.
- 6 Polis tarafından engellenme korkun yok.
- 7 İhtiyacın olduğunda tavsiye ve yardım için kime başvuracağını biliyorsun.
- 8 Kökeninden dolayı ayrımcılığa uğradığını hiçbir zaman hissetmedin.
- 9 İhtiyaçların için yeterli düzeyde sosyal ve tıbbi güvenceye sahipsin.
- 10 Yılda bir kez tatile çıkabiliyorsun.
- 11 Arkadaşlarını evine akşam yemeği için davet edebiliyorsun.
- 12 İlginç bir yaşantın var, geleceğin için olumlu düşünceler içindesin.
- 13 Kendi tercih ettiğin bir dalda öğrenim görüp bu konuda ilerleyebileceğini düşünüyorsun.
- 14 Tacize uğramaktan, sokakta ya da medya tarafından saldırıya uğramaktan korkmuyorsun.
- 15 Genel ve yerel seçimlerde oy kullanabiliyorsun.
- 16 En önemli dini bayramları akrabaların ve yakın arkadaşlarıyla kutlayabiliyorsun.
- 17 Yurtdışında bir seminere katılabiliyorsun.
- 18 Haftada en az bir kez sinema ya da tiyatroya gidebiliyorsun.
- 19 Çocuklarının geleceğinden endişe duymuyorsun
- 20 Ayda en az bir kez yeni giysiler alabiliyorsun.
- 21 Tercih ettiğin birine aşık olabiliyorsun.
- 22 Yaşadığın toplum içinde beceri ve yeteneklerinin takdir edildiğini ve saygı gördüğünü düşünüyorsun.
- 23 İnterneti kullanabiliyor, internetten faydalanabiliyorsun.

Etkinlik Planı

Etkinlik Adı	Jane Elliott-Bölünmüş bir sınıf
Duyuşsal Alan Düzeyi	1.00 Alma
Hedefler	Hoşgörüsüzlük kavramının farkında olma Kalıp yargı kavramının farkında olma Ayrımcılığın tarihsel kökenleri ile ilgili farkında olma
Süre	40 dakika
Materyal/ Ekipman	Projeksiyon cihazı
Sınıf Düzeni	Yuvarlak masa
Hazırlık	Yapılacak olan sunumun çıktılarının hazırlanması Sınıfın yuvarlak masa düzeninde hazırlanması
Uygulama	<p>I - Giriş</p> <p>Katılımcılardan yerlerini almaları istenir Ayrımcılık ve ırkçılık üzerine bir beyin fırtınası yapılacağı anlatılır Aşağıdaki sorular yönlendirilebilir:</p> <p>Ayrımcılık, ırkçılık ve öteki terimlerinden ne anlıyoruz? Ayrımcı şakalarla karşılaştığınız oldu mu? Sportif faaliyetlerde ırkçılığa şahit oldunuz muz? Etnik köken ve ırk arasında ne gibi farklar olabilir? Günlük yaşam içinde ne tür eylemler ve davranışlar ayrımcı ve ırkçı unsurlar taşımaktadır? Sizce Afrikalı birine maymun benzetmesi yapmak ırkçılık mıdır? Çevrenizde ayrımcılık ne kadar yaygın? Siz zaman zaman ayrımcılık yaptığınızı düşünüyor musunuz?</p> <p>II - Gelişme</p> <p>Jane Elliot - Bölünmüş Bir Sınıf ve Mavi Gözler Kahverengi Gözler sunumunun yapılması</p> <p>III - Sonuç</p> <p>Katılımcılara ne olup bittiği, etkinlik hakkında ne düşündükleri sorulur.</p> <p>Çözümleme Oturumu</p> <p>Aşağıdaki sorular yönlendirilebilir:</p> <p>Dinledikleriniz ve öğrendikleriniz doğrultusunda hiç ayrımcılığa uğradığınızı düşündüğünüz oldu mu? Kendinizi "öteki" gibi hissettiğiniz durumlar oldu mu? Sizce toplumumuzda ayrımcılık ve ırkçılık ne kadar yaygın? En çok mağdur olan gruplar hangileridir? Hangi gruplar "öteki" olarak tanımlanabilir?</p>

Etkinlik Adı Jane Elliott-Bölünmüş bir sınıf

Etkinlik Sunumu



Ek-14. İntihal Raporu

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı
Temelli Çok-kültürlü Öğretmen
Eğitimi Programının Öğretmen
Adaylarının Perspektif
Dönüşümüne Etkisinin
İncelenmesi

Yazar Ozge Altay

Gönderim Tarihi: 03-Haz-2020 11:38PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 1337271268

Dosya adı: Ozge_ALTAY_EPO_Doktora_Tezi_turnitin_dosyas.docx (503.38K)

Kelime sayısı: 52104

Karakter sayısı: 386288

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen
Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Perspektif
Dönüşümüne Etkisinin İncelenmesi

ORJINALLIK RAPORU

%9	%6	%2	%7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%2

★ Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Öğrenci Ödevi

Alıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

Kapat

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde

Ek-15. Özgeçmiş

Adı ve Soyadı: Özge ALTAY

Doğum Tarihi: 22.05.1981

Doğum Yeri: Adana

Akademik Unvanı: MA/Doktora öğrencisi

İş Telefonu:

Cep Telefonu: 0533 823 44 76

İş Adresi:

E-postası: ozgepost@yahoo.com

Bildiği Yabancı Diller (Puan ve Yılı): İngilizce (2012 ÜDS - 96,250)

İtalyanca (2014 CELI 2 - B1)

Aldığı Sertifikalar:

Uzmanlık Alanı:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Beykent Üniversitesi	2003
Y. Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Beykent Üniversitesi	2007
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Yakın Doğu Üniversitesi	Devam
Doç. / Prof.			

Yüksek Lisans Tez Başlığı (özeti ekte) ve Tez Danışman(lar):

“Slavery Vs. Enslavement: A Black Feminist Analysis of Slavery in Toni Morrison’s Beloved and Sula” Prof. Dr. Gönül BAKAY

Doktora Tezi/S.Yeterlik Çalışması/Tıpta Uzmanlık Tezi Başlığı (özeti ekte) ve Danışman(lar):

"Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Temelli Çok-kültürlü Öğretmen Eğitimi Programının Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Bakış Açısı Dönüşümüne Etkisinin İncelenmesi "

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Part-Time Öğretim Görevlisi	Girne Üniversitesi	2017
Part-Time Öğretim Görevlisi	Yakın Doğu Üniversitesi	2015

Yönetilen Yüksek Lisans Tezleri :

.....

Yönetilen Doktora Tezleri/Sanatta Yeterlik Çalışmaları :

.....

Projelerde Yaptığı Görevler:

.....

İdari Görevler:

.....

Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler:**Ödüller:**

Son iki yılda verdiği lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler (Açılmışsa, yaz döneminde verilen dersler de tabloya ilave edilecektir):

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2015-2016	Güz	Öğrenme Psikolojisi I	3		107
	Bahar	Öğrenme Psikolojisi II	3		106
2016-2017	Güz	Öğrenme Psikolojisi I	3		150
	Bahar	Öğrenme Psikolojisi II	3		144
2017-2018	Güz	Öğrenme Psikolojisi I	3		48
		Davranış Yönetimi	2		21
		Ölçme ve Değerlendirme	3		81
	Bahar	Eğitim Felsefesi	2		13

		Öğrenme Psikolojisi II	3		53
		Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi	2		12
2018-2019	Güz	Gelişim Psikolojisi II	3		8
		Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları	3		39
	Bahar	Öğrenme Psikolojisi	3		9
		Rehberlikte Program Geliştirme	3		39

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Huseyin Uzunboylu & Ozge Altay (2019) State of affairs in multicultural education research: a content analysis, Compare: A Journal of Comparative and International Education, DOI: 10.1080/03057925.2019.1622408

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1.

.....

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

.....

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.

.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

.....

G. Diğer yayınlar:

(Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.

.....