



Sınıftaki Farklılıklar ile Kültürel Zekâ: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Analizi*

Oktay Cem ADIGÜZEL **, Veda ASLIM YETİŞ***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 31.05.2020	Bu araştırma kapsamında; sınıf öğretmeni adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ durumlarının incelenerek sınıf öğretmenliği lisans programının öğrenme amaçlarının “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler kazandırma” yönünden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, araştırma tarama ve ilişkisel araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Bu desenler doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçlarından eş zamanlı olarak toplanan veriler yine eş zamanlı olarak analiz edilmişlerdir. Araştırmanın nicel verileri, “sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ve “Kültürel zekâ” ölçeği ile nitel verileri ise doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel olarak, nitel veriler ise “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler kazandırma” temaları çerçevesinde analiz edilmişlerdir. Araştırma sonuçları genel eğilim olarak öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıf ortamında kendilerini yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu algıların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri çevre ve yabancı dil bilgilerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca sınıf öğretmenliği programının genel öğrenme amaçları içerisinde çokkültürlülük, demokratik değerler, bireysel farklılıklar, kaynaştırma ile ilişkili sınırlı amaç ve kazanımın bulunduğu ve bu amaç ve kazanımlara yönelik zorunlu ve seçmeli derslerin oldukça az sayıda olduğunu da göstermiştir. Anahtar Sözcükler: Bireysel farklılıklar, çokkültürlülük, demokratik değerler, kaynaştırma eğitimi, kültürel zekâ, yeterlik algıları
<i>Kabul Tarihi:</i> 04.01.2021	
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 18.01.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.04.2022	

Class Diversity and Cultural Intelligence: Classroom Teacher Candidates' Perceptions of Competencies and Analysis of Classroom Teaching Undergraduate Programs

Article Information	ABSTRACT
Received: 31.05.2020	This research aimed to analyze the objectives of the Classroom Teaching Undergraduate Program in terms of gaining “individual differences and inclusive education”, “multiculturalism” and “democratic values” by examining the primary teacher candidates’ perceptions of competence related to differences in classroom and cultural intelligence. For this purpose, the study utilized descriptive and relational screening models. The data collected through a simultaneous mixed design model which combines the quantitative and qualitative data. The quantitative data of the study obtained through the scales of “Teacher Efficacy Scale for Class Diversity” and “Cultural Intelligence Scale” while the qualitative data acquired through document analysis. Quantitative data were analysed descriptively and qualitative data within the framework of “individual differences and inclusive education”, “multiculturalism” and “gaining democratic values”. The study revealed that classroom teacher candidates see themselves competent in multicultural classroom environments. The perceptions of classroom teacher candidates do not differ significantly according to the environment in which they are studying, and their foreign language proficiency. The results of the study also showed that there is a limited number of compulsory and elective courses and a limited number of objectives which aim to gain multiculturalism, democratic values, individual differences, and inclusive education in the primary teacher education program. Keywords: Individual differences, multiculturalism, democratic values, inclusive education, cultural intelligence, perceptions of competence
Accepted: 04.01.2021	
Online First: 18.01.2021	
Published: 30.04.2022	

doi: 10.16986/HUJE.2021066858

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

* Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu tarafından etik izin raporu 17.04.2018 tarihinde verilmiştir. Raporun sayı numarası: 44593. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 1706E357 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Eskişehir-TÜRKİYE. e-posta: ocadiguzel@gmail.com (ORCID: 0000-0002-7985-4871)

*** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi A.B.D, Eskişehir-TÜRKİYE. e-posta: vaslim@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-0435-1217)

Kaynakça Gösterimi: Adıgüzel, O. C., & Aslım Yetiş, V. (2022). Sınıftaki farklılıklar ile kültürel zekâ: sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 701-718. doi: 10.16986/HUJE.2021066858

Citation Information: Adıgüzel, O. C., & Aslım Yetiş, V. (2022). Class diversity and cultural intelligence: Classroom teacher candidates' perceptions of competencies and analysis of classroom teaching undergraduate programs. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 701-718. doi: 10.16986/HUJE.2021066858

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim ortamları birçok çeşitliliği barındırmaktadır. Bu çeşitliliği oluşturan unsurlar arasında: ekonomik ve siyasi koşulların kötüleşmesi; gelir dağılımındaki eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet eşitsizliği; göçlere bağlı sorunlar, dil, din ve etnik ayrımcılık; engelli bireylere sunulan eğitim olanaklarının sınırlılığı gibi birçok unsur bulunmaktadır (Adıgüzel ve Karagöl, 2020). Yakın/komşu ülkelerde gelişen ve kronikleşen siyasi, toplumsal, ekonomik sorunlar sebebiyle Türkiye düzenli olarak bireysel ve kitlesel dış göçe maruz kalmış, coğrafi konumu itibarıyla ise köprü görevi görerek genellikle Asya'dan Avrupa'ya geçişi sağlayan kısa süreli ve geçici ikamet ülkesi olmuştur. Fakat son yıllarda özellikle sınır ülkelerinde fazlaca meydana gelen bölgesel çatışmalar ve iç savaşlar, Türkiye'yi transit ülke konumundan hedef ülke haline dönüştürmüştür. Türkiye, İran, Irak, Afganistan, Pakistan gibi ülkelerden düzenli/düzensiz çok sayıda göç alırken, 2011'de Suriye'de çıkan çatışmalar yoğun kitlesel bir göç akımı başlatarak Türkiye'ye yönelik dış göç nüfusunun daha da artmasına yol açmıştır: Değişik ülkelere göç eden 6 milyonu aşkın Suriyelinin yaklaşık %55'i Türkiye'ye sığınmıştır. Halen "dünyanın en fazla mülteci barındıran ülkesi" (Erdoğan, 2019: 2) olan Türkiye'de mülteci, sığınmacı ve vatansız statüsünde çok sayıda göçmen bulunmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun 2019 yılında açıkladığı verilere göre Türkiye'ye göç edenlerin sayısı, çoğunluğu sırayla Irak, Afganistan, Suriye ve İran'dan olmak üzere, %27,7 oranında artmıştır (40 bin civarında olduğu tahmin edilen düzensiz göçmen sayısı bu orana dâhil değildir). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) Kasım 2019 verilerine göre ise yaklaşık 3.600.000'i Suriyeli, 170.000'i Afgan, 142.000'i Iraklı, 39.000'i İranlı, 5.700'ü Somalili, 11.700'ü diğer ülkelerden olmak üzere, Türkiye'de yaklaşık 4 milyon göçmen bulunmaktadır. Böylece, farklı kültürleri ve dilleri olan bireyler Türk toplumuna entegre olmak ve sosyal yaşamına katılmak üzere yerleşmiş, ülkemizde hâlihazırda var olan toplumsal ve kültürel çeşitliğe eklenmiş ve çokkültürlülük daha da artmıştır. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yoğun çaba ve çalışmalarıyla devlet okullarında artık 530.000'den fazla yabancı uyruklu öğrenci kayıtlıdır. Okullaşmanın artmasına ülkemizde doğan ve sayısı 450.000'i aşan Suriyeli çocukların (Erdoğan, 2019: 8) sayısı da eklendiğinde, göçmen çocukların Türk çocuklarıyla birlikte Türk eğitim sistemindeki yerlerini çoktan aldıkları ve almaya devam edecekleri açıktır. Kısacası ülkenin siyasi ve ekonomik yapısı dışında Türk eğitim sistemi de bilhassa etnik ve kültürel çeşitlilik açısından, yoğun dış göçten fazlasıyla etkilenmektedir. Tüm bunların doğal bir neticesi olarak, birlikte yaşamının ve sosyal uyumun temellerinin okullarda ve sınıflarda atıldığı, çokkültürlülüğün esasen eğitim ortamlarında kendini gösterdiği de açıktır. Bu doğrultuda, Suriye krizinin devam etmesiyle göçmenlerin yakın zamanda ülkelerine dönmeyeceğine kanaat getirerek, kendi politikalarını devletin 2012'den bu yana hızla geliştirdiği göçmen politikalarına (ör. Geçici Koruma Yönetmeliği) dayanarak ilerleten ve 2014 yılı itibarıyla yoğun bir şekilde göçmenlere yönelik eğitim politikaları geliştirmeye başlayan Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim modeli olarak kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Dil, din, ırk, cinsiyet ve çeşitli bireysel farklılıkları ayırt etmeksizin tüm çocukların nitelikli eğitim almasını ve kaynaştırmayı hedefleyen bu yaklaşımın amacı "eğitim ortamlarındaki bireylerin farklı özelliklerine ve koşullarına ilişkin önyargılardan ve olumsuz tutumlardan kaynaklanabilecek dışlanmayı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak" ve "ayrımcılığın olmadığı bir toplum inşa" (Oral, 2016: 3) etmektir. Bu yaklaşım çerçevesinde 2016 yılında Suriyeli çocuklar için hazırlanan yol haritası ise, Millî Eğitim Bakanlığının göçmen çocuklarının okullara dâhil edilmeleri arzusunun ortaya koymakta, dilsel ve kültürel farklılıkları yönetmeyi, bireysel farklılıkları azaltmayı amaçladığını göstermektedir. Yol haritası, Türk ve Suriyeli çocukların bir arada ve barış içinde yaşamamalarını, azınlık grubun akranlarıyla kaynaşmalarını, "Türkiye'de yaşayan tüm çocukların nitelikli eğitime erişimi için gerekli tedbirlerin alınmasını" (MEB, 2016) hedeflemektedir. Söz konusu yol haritası, Suriyeli öğrencilerin "kendi dillerini ve kültürlerini yaşatmaları amacıyla ders saatleri dışında kendi dillerinde eğitim programları" uygulanması, Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmak için Türkçe dil kursları ve "ihtiyaç duyulan derslerde yetiştirme kursu ve programları" açılması gibi olanaklar da sunmaktadır. Bu yönüyle de, kültürlerarası eğitiminin ilkelerini vurgulamakta, çokkültürlü anlayışının ve ortamlarının oluşmasını desteklemektedir. Kısacası, dışlanmayı ve asimilasyonu reddeden bu yol haritasının içeriği çokkültürlü toplumun (bir toplumda, bir ülke farklı toplulukların/kültürlerin birlikte yaşaması (Taylor, 2009)) varlığını ön planda tutmakta ve kültürlerarası eğitime işaret etmektedir. Kültürlerarası eğitim, farklı kültürlere sahip bireylerin aynı toplulukta yaşamayı öğrenmelerini, birbirinin kültürüne saygı duymayı, kültürler arasındaki önyargıları, ayrıcalıkları azaltmayı, insanların farklılıklarını hoşgörü ile karşılamayı ve toplum yaşamına eşit derecede katılmalarını sağlamak amacı ile yapılan eğitim olarak tanımlanabilir (Öncül, 2000; Koca ve Şimşek, 2011). Bir başka ifadeyle, kültürlerarası eğitimin hedefi, etnik, kültürel, dini, sosyo-ekonomik özelliklere bakılmaksızın toplumun tüm üyelerinin eğitime eşit erişimini sağlamak, bulundukları topluma katılımlarını kolaylaştırmaktır.

Çokkültürlülük ve buna bağlı olarak kültürlerarası eğitim, kültürel çeşitliliği açıklamanın yanı sıra, bu çeşitliğin bir zenginlik olduğunu da ifade edip, bir toplumda değişik kültürlerin var olabileceğini, farklı kültürlere ait bireylerin bir arada yaşayabileceklerini ve her düzeyde eşit olduklarını vurgular (Banks, 2010; Windmüller, 2011; Köşker & Erdoğan, 2020). Çokkültürlülük her kültürün kendine özgü değerleri olduğunu savunarak ayrımcılıkla mücadelenin önemli bir parçası olup, kültürlerarası eğitim azınlık grubun kendi kültürünü tanımasını ve baskın gruba tanıtabilmesini, aynı şekilde de bulunduğu

toplumun kültürünü tanımasını ve bireysel farklılıklarını koruyarak, yani asimile olmadan, söz konusu kültüre katılabilmesi gerektiğinin ve de, azınlık grubun topluma entegrasyonuna yardımcı olabilmek adına, ev sahibi toplumun da aktif katılımlarının gerekliliğinin altını çizer (Aslım Yetiş, 2020). Kısacası, globalleşen/küreselleşen bu dünyada, hem çokkültürlülük hem de kültürlerarası eğitimin merkezinde ‘sosyal uyum’ yer almaktadır. Hangi kültürden olursa olsun, amaç tüm bireylere ortak bir aidiyet ve karşılıklı bir güven duygusu yaratmak, sosyal hayata eşit bir katılım fırsatı sunmaktır. Sosyal ilişkiler geliştirilerek birlikte yaşamak, birbirini hoş görmek, kabullenmek, diyalog içinde olmak, kutuplaşmanın önüne geçmek çokkültürlü tutum geliştirmekle ve de kültürlerarası eğitim ile mümkündür.

1.1. Problem Durumu

Kültür aktif ve dinamik bir halde olan yaratılış faaliyetini, medeniyet ise onun şekil bulmuş statik hale gelmiş sonucu olarak tanımlanabilir (Ülken, 2013). Eğitim programları ise kültürel aktarımın sağlanmasında önemli işlevler görmektedirler (Forquin, 2008). Okul sistemi içerisinde farklılıkları, ayrı kültürel değerleri ve dilleri yönetebilmek hiç kolay değildir. Bu süreçte, sosyal etkileşimi sağlamak ve göçmen çocuklara bulundukları ortamı benimsetmek adına, özellikle baskın kültürü oluşturan bireylerin, yani öğretmen ve Türk öğrencilerin, katılımları, bütünleştirici bir anlayış geliştirmeleri son derece önemlidir. Ama tüm öğrencilere çokkültürlülüğü benimsetecek, kültürlerarası eğitimin en başarılı şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak olan asıl kişi hiç şüphesiz öğretmendir. Öğretmen, Türk öğrenciler açısından bakıldığında rol model, göçmen öğrencilerin eğitimi açısından bakıldığında ise kritik role sahip olan kişidir. Öğrencilerin davranış değiştirme sürecinde en belirleyici etken olan öğretmenin sınıf içinde sergileyeceği olumlu tutum ve davranışları tüm öğrencilerin sınıfın sosyal ve eğitsel etkinliklerine dâhil olmalarını sağlayacaktır. Bu doğrultuda, azınlık grubun kendilerini bulundukları topluluğa ait hissedebilmeleri, baskın grubun farklılıkları kabul etmeleri için öğretmen demokratik değerleri özümsemiş olması ve bu değerleri kazandırabilmesi gereklidir. Yani çeşitliliğe saygıyı, bireysel farklılıkları, hoşgörüyü, kaynaşmayı, çoğulculuğu, çokkültürlülük ve kültürlerarası anlayışı, bütünleşmeyi benimsetmeli, öğrencilerini bu konularda teşvik etmeli, oluşabilecek çatışmaları engelleyebilmelidir (Adıgüzel ve Aslım Yetiş, 2018: 117). Fakat Suriye kriziyle ansızın gelişen yoğun göç ve sınıflarda yaşanan çok hızlı değişimler karşısında, öğretmenler hazırlıksız yakalanmışlardır. Coşkun ve Emin’in (2018: 9) belirttiği gibi göçmen çocukların eğitimi konusunda “özellikle devlet okullarındaki öğretmenlerin hazırbulunuşlukları oldukça düşük seviyededir”. Bu sebeple de Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen ve idarecilere yönelik çeşitli zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi eğitimi, öğretmen ve yöneticilerle kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü geliştirme çalıştayları gibi çeşitli eğitim programları düzenlemiştir. Dolayısıyla bundan böyle okul ve sınıflarda çokkültürlülüğün hâkim olacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin artık duruma hazır olmaları, öğretmen adaylarının ise bundan böyle kaynaşmayı, paylaşımcılığı ve bütünleşmeyi benimseyen ve benimsetecek şekilde yetiştirilmeleri bir gereksinime dönüşmüştür. Ancak çocuklarla en küçük yaşlardan itibaren karşı karşıya gelerek öğrencilerin tutum ve davranışlarının gelişiminde önemli katkılar sunacak olan sınıf öğretmeni adaylarının kültürel çeşitlilik konusunda farkındalık geliştirmelerinin daha çok önem arz ettiği açıktır. Mültecilerin neredeyse yarısının 0-18 yaş arası çocuklardan oluştuğu (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020) ve okullaşma oranının daha çok ilkökul seviyesinde gerçekleştiği düşünüldüğünde bu durum daha da önem kazanmaktadır. MEB’in Ocak 2020 verilerine göre 2019-2020 öğretim yılında Suriyeli çocukların ilkökulda okullaşma oranları %88.80, ortaokulda %70.13, lisede %32.55’tir.

Kısacası, sınıf öğretmeni adaylarının, sınıflarında karşılaşma olasılığı yüksek olan kültürel farklılıkları yönetebilmek adına, temel eğitim süreçlerinde gereken yeterlikleri kazanmaları, bu açıdan da mesleki bilgi, beceri ve tutumları edinmeleri bir gerekliliktir. Bu bağlamda, adayların yetiştirildiği Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretim programlarının içeriği de kapsayıcı eğitime, çokkültürlü sınıflara hazırlayıcı olmalıdır. Çünkü Özgen ve Köşker’in (2018: 85) de vurguladığı gibi çokkültürlü bir toplum için eğitimin temel amaçlarından biri gençlerin kültürel farklılıklar konusundaki farkındalıklarını artırmak ve kültürel farklılıkları hayatın doğal bir parçası olarak görmelerine yardımcı olmaktadır. Buna istinaden, bir bireyin akademik ve sosyal yaşamı boyunca kullanacağı bilgi ve becerilerin temelleri özellikle ilkökul döneminde atıldığından, sınıf öğretmenlerinin sosyal uyumu sağlama, çatışmaları azaltma, etkileşim sağlama konusunda rolleri, doğal olarak, önemlidir. Bu doğrultuda, Sınıf Öğretmenliği öğretim programlarının öğretmen adaylarının farklılıklara ilişkin yeterliklerini tespit etmenin, sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü sınıflara hazırlanmalarında ve çokkültürlü tutum geliştirmelerinde öğretim programlarının yardımcı olup olmadıklarını belirlemenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sınıf ortamında oluşabilecek farklılıklara yönelik yeterliklerini belirledikten sonra sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğrenme amaçlarını incelemektir. Fakat “bireyin kültürel çeşitlilik gösteren ortamlarda etkin bir şekilde gerekeni yerine getirme ve durumu yönetebilme becerisi” (Ang ve Van Dyne, 2015: 3) olarak tanımlan kültürel zekâ da önem arz ettiğinden, çalışmada aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri de incelenmiştir. Kültürel zekâ, bireylerin çokkültürlü ortamlarda etkin bir kültürlerarası etkileşim kurabilmelerinde, oluşabilecek sorunlara çözüm bulmalarında ve bu ortamlara adapte olmalarında rol oynamaktadır (Büyükbeşe ve Yıldız, 2016). Bir başka ifadeyle bu zekâ türü çokkültürlü ortamlara yönelik kazanılan yeterliklerin uygulanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, yapılan araştırmalar (Günday, 2013; Kahraman, 2016; Yaşar Ekici, 2017) çok dilliliğin ve öğrenim görülen çevrenin çokkültürlü tutum ile kültürel zekâ düzeyini anlamlı yönde etkilediklerini ortaya koyduklarından, çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ düzeyleri bu iki bağımsız değişkene göre de incelenecektir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarına bildikleri yabancı dillerin ne olduğu ve öğrenim görülen çevre değişkeni için ise ilkökuldan üniversiteye

kadar her kademede öğrenim gördükleri ortamı çokkültürlü olarak algılayıp algılamadıkları sorularak elde edilen veriler kullanılmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problemi oluşturan sorular şöyledir: Sınıf öğretmeni adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlik algıları ve kültürel zekâları ne düzeydedir? Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretim programlarının içeriği kapsayıcı eğitime, çokkültürlü sınıflara hazırlayıcı mıdır?

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Öğretmen adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri ne düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir çevrede yetişmek) ve yabancı dil bilgi durumlarına göre nasıl değişmektedir?

2. Öğretmen adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

3. Sınıf Öğretmenliği lisans programının öğrenme amaçlarının “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler kazandırma” yönünden durumu nasıldır?

3.1. Öğretim programının genel öğrenme amaçları “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” ile ilişkili bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor ne tür kazanımları hedeflemektedir?

3.2. Öğretim Programında “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” ile ilişkili öğrenme amaçları içeren hangi dersler bulunmaktadır ve bu dersler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor ne tür amaç ve kazanımlara yönelmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında tarama ve ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desenler doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçlarından eş zamanlı olarak toplanan veriler yine eş zamanlı olarak analiz edilmişlerdir. Araştırmanın nicel verileri, “sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeği ve “Kültürel zekâ” ölçeği, nitel verileri ise doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Çalışma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş, 17.04.2018 tarihinde etik izin raporu alınmıştır (raporun sayı numarası: 44593).

2.2. Nicel Araştırma Aşamaları

2.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutu, Doğu Marmara bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında amaçlı ve uygun örneklem seçimi doğrultusunda, sınıf öğretmenliği programı son sınıf düzeyinde öğrenim tüm öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllülük esası doğrultusunda 122 öğretmen adayı çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Katılımcı öğretmen adaylarının 84’ü (%69) kadın, 38’i (%31) erkektir. Katılımcıların, kültürel olarak hangi ortamda öğrenim gördüklerinin belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlar, ilkökul düzeyinde, %64’ünün homojen; %36’sının çokkültürlü; ortaöğretim düzeyinde, %49’unun homojen, %51’inin çokkültürlü; yükseköğretim düzeyinde ise %9’unun homojen, %91’inin ise çokkültürlü ortamda öğrenim gördüklerini göstermiştir. Yabancı dil durumuyla ilgili soruya katılımcıların 105’i yanıt vermiştir. Bunlar arasında 69 (%57) öğretmen adayı hiçbir yabancı dil bilmediğini, 36’sı ise sadece İngilizce bildiğini ifade etmiştir. İngilizce bildiğini ifade eden katılımcılar ise dil düzeylerini belirtmemişlerdir.

2.2.2. Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ve “Kültürel zekâ” ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçekler, verilerin güvenilirliği açısından, araştırmacıların gözetiminde uygulanmıştır. “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeğinin 10, “Kültürel zekâ” ölçeğinin ise 20 maddeden oluşması nedeniyle, iki ölçek aynı zamanda ve tek oturumda, öğrencilerin ortak olarak aldıkları derslerde uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerden maddeleri dikkatlice okumaları talep edilmiş, anlayamadıkları madde olması durumunda açıklamalar yapılmış ve yanıtlama bitene kadar uygulama yapılan sınıfta beklenmiştir. Ölçeklerin yanıtlanma süresi ortalama 15-25 dakika arası sürmüştür.

Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri (Teacher Efficacy Scale for Class Diversity): Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeği, Kitsantas (2012) tarafından beşli likert formunda 10

maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı olarak geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri senaryolar biçiminde oluşturularak yanıtlayıcılara belirli durumlar karşısında kendi yeterliklerini nasıl algıladıkları sorulmuştur. Ölçeğin özgün formunda madde faktör yükleri .74 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçek ile toplam varyansın %61.26'sı açıklanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri ise .91 olarak raporlanmıştır.

Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlik algısı ölçeği Türkçe diline Gezer ve İlhan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Uyarılama sonrasında ölçek 10 maddelik tek boyutlu yapısı ile orijinal formu ile paralellik göstermiştir. Buna karşın, uyarlanan ölçeğin madde faktör yükleri ile açıkladığı toplam varyansı orijinal formundan daha düşük değerlerde gerçekleşmiştir. Madde faktör yüklerinin .58 ile .77 arasında değişen uyarlanan ölçek ile toplam varyansın %43.39'u açıklanmıştır. Ölçümlere ilişkin bileşik güvenirlik katsayısı ise .85 olarak raporlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de modelin uyum indeksleri incelenmiş ve indeks değerlerinin $\chi^2/sd = 2.13$, RMSEA=.073, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, RFI=.93, IFI=.97, SRMR=.051 olarak gerçekleştiği belirlenmiştir (Gezer ve İlhan, 2016). Bu indeks değerleri ölçeğin yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile uyarlanmış olan ölçek üzerinden yeniden açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonrasında ölçeğin faktör dağılımını kontrol etmek amacıyla Horn paralel analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Horn Paralel Analiz Yöntemi ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Dağılımının İncelenmesi

Özdeğer sırası	AFA özdeğerleri	Rassal özdeğerler
1	3.063	>1.48
2	1.250	<1.33
3	1.087	<1.21
4	0.953	<1.11

Tablo 1'de gösterildiği gibi AFA sonrasında öz değeri 1'den büyük olan üç değer ölçeğin üç boyutlu yapı gösterdiğini ortaya koymasına karşın Horn paralel analiz yöntemi ile elde edilen rassal özdeğerler ölçeğin tek boyutlu yapıda olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri .42 ile .69 arasında değiştiği ve iç tutarlık katsayısının ise .74 olduğu tespit edilmiştir.

Kültürel Zekâ Ölçeği (Cultural Intelligence Scale): Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından "The Cultural Intelligence Scale (CQS)", Ang vd. (2007) tarafından yedili likert formunda 20 maddeden oluşan dört boyutlu bir yapıda geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; Üst biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış olarak sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar şu şekilde tanımlanmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014: 95-96):

Kültürel zekânın üst biliş boyutu, "bilgi işleme yeteneğine yoğunlaşmış olup bireyin kültürler arası etkileşim sırasında kullandığı kültürel bilginin farkındalığı ve bu bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı ile ilgilidir". Bu boyut dört maddeden oluşup alınabilecek en düşük toplam ortalama puan 4, en yüksek toplam ortalama puan ise 20'dir. *Kültürel zekânın biliş boyutu*, "bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri içerir". Bu boyut altı maddeden oluşup alınabilecek en düşük toplam ortalama puan 6, en yüksek toplam ortalama puan ise 30'dur. *Kültürel zekânın motivasyon boyutu*, "bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme ve kültürlerarası durumlar hakkında bir şeyler öğrenme konusundaki istekliliğiyle ilgilidir". Bu boyut beş maddeden oluşup alınabilecek en düşük toplam ortalama puan 5, en yüksek toplam ortalama puan ise 25'tir. *Kültürel zekânın davranış boyutu* ise "kişinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilmesidir". Bu boyut da beş maddeden oluşup alınabilecek en düşük toplam ortalama puan 5, en yüksek toplam ortalama puan ise 25'tir.

Ölçeğin orijinal formunda, madde faktör yüklerinin .52 ile .80 değerleri arasında değiştiği ölçeğin faktörler arası korelasyonunun .21 ile .45 arasında olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri ise üst biliş boyutu için .72, biliş boyutu için .86, motivasyon boyutu için .76, davranış boyutu için ise .83 olarak belirtilmiştir.

Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçe diline İlhan ve Çetin (2014) tarafından uyarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin orijinal yapısını doğrulamış ve toplam varyansın %52.66'sını açıklamıştır. Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükleri .30'dan fazla olduğu için ölçek mevcut maddeleri korunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçeğin madde analizi sonucunda, alt ölçeklerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .33 ile .64 arasında değiştiği belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri ise üst biliş boyutu için .77, biliş boyutu için .79, motivasyon boyutu için .75, davranış boyutu için ise .71 olarak raporlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=404.39$, $N=512$, $p=0.00$) anlamlı olduğu; Uyum indeksi değerlerinin ise $\chi^2/sd = 2.47$, RMSEA=.054, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.96, NFI=.93, NNFI=.95, RFI=.92, IFI=.96, SRMR=.05, PGFI=.72 ve PNFI=.80 olarak gerçekleştiği belirlenmiştir (İlhan ve Çetin, 2014). Bu indeks değerleri ölçeğin yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçek faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yeniden incelenmiştir. AFA sonrasında ölçeğin faktör dağılımını kontrol etmek amacıyla Horn paralel analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Horn Paralel Analiz Yöntemi Kültürel Zekâ Ölçeğinin Faktör Dağılımının İncelenmesi

Özdeğer sırası	AFA özdeğerleri	Rassal özdeğerler
1	6.29	>1.81
2	2.26	>1.65
3	1.92	>1.52
4	1.39	<1.43
5	1.01	<1.35

Tablo 2’de gösterildiği gibi AFA sonrasında öz değeri 1’den büyük olan beş değer ölçeğin beş boyutlu yapı gösterdiğini ortaya koymasına karşın Horn paralel analiz yöntemi ile elde edilen rassal özdeğerler ölçeğin gerçekte üç boyutlu yapıya daha uygun olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, konu alanının teorik yapısı, faktör dağılımları ve açıklanan varyans büyüklükleri dikkate alındığında ölçeğin orijinal ve uyarlanmış halindeki dört boyutlu yapıya daha uygun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ölçek üzerinde herhangi bir yapısal değişikliğe gidilmemiştir. AFA sonrasında, ölçeğin madde faktör yükleri .49 ile .81 arasında değiştiği, açıklanan toplam varyansın %59,27 olduğu ve iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değerlerinin .87 olduğu belirlenmiştir. İç tutarlık katsayılarının kültürel zekânın boyutları kapsamında ise üst biliş boyutu için .78, biliş boyutu için .81, motivasyon boyutu için .84, davranış boyutu için ise .73 olduğu tespit edilmiştir.

2.2.3. Verilerin analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler öncelikle betimsel olarak analiz edilerek normal dağılım koşullarını sağlama durumlarına göre incelenmişlerdir. Verilerin analizinde her bir anket maddesi için öğretmenlerin maddeye katılımlarının toplam puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Ayrıca yorumlar yüzdelik oranlar ile zenginleştirilmiştir. Ölçme aracı yer alan kayıp veriler de incelenmiş ve toplam verinin %5’inden daha az kayıp verinin olduğu görülmüştür. Kayıp verinin az olmasının ölçeklerin araştırmacılar gözetiminde yanıtlanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle kayıp verilerin yerine istatistiksel bir değer atama yöntemi kullanılmamış, veriler özgün durumları ile analiz edilmişlerdir. Veriler, normal dağılım özelliklerine sahip olma durumuna göre parametrik ve parametrik olmayan testler ile yorumlanmıştır. Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin normal dağılım koşullarını karşılama durumu incelendiğinde verilerin toplam puan ortalamasının; yabancı dil bilme ve ortam değişkenlerinde normal dağılım özelliği gösterdiğini ($1,96 < \text{Çarpıklık ve Basıklık} > 1,96$; Shapiro-Wilk $> .05$) ortaya koymaktadır.

Kültürel zekâ ölçeğinin normal dağılım koşullarını karşılama durumu incelendiğinde ise verilerin toplam puan ortalamasının yabancı dil bilme ve ortam değişkenlerinde normal dağılım gösterdiği ($-1,96 < \text{Çarpıklık ve Basıklık} > 1,96$; Shapiro-Wilk $> .05$) belirlenmiştir.

2.3. Nitel Araştırma Aşaması

Araştırmanın nitel veri toplama süreci doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının, ders türleri, program amaçları ve derslerin amaçları betimsel olarak incelenmiştir.

2.3.1. Doküman türleri ve seçim ölçütleri

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü bir anlam teşkil etmese de yapılan çalışmanın daha kapsamlı olabilmesi ve Türkiye genelindeki durumu yansıtabilmesi için amaçlı örneklem kapsamında tüm bölgeler özelinde üniversite öğretim programları incelenmiştir. Üniversitelerin zorunlu derslerinin merkezi olmasına karşın, seçmeli ders türleri ile program amaçları ve tüm derslerin öğrenme amaçlarının farklılaşabilmesi daha fazla sayıda üniversitenin araştırma kapsamına alınmasının bir diğer nedenini oluşturmuştur. Üniversitelerin belirlenmesinde ise Türkiye İstatistik Kurumunun bölge sınıflaması kullanılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu Türkiye’yi ekonomik ve diğer kalkınma göstergeleri doğrultusunda 12 bölgeye ayırmıştır. Bu sınıflama doğrultusunda 12 bölgenin kapsamına giren iller incelenmiş ve en az 10 yıldır öğretmen eğitimi alanında lisans eğitimi veren, Avrupa Birliği’nin Bologna sürecine uyum sağlamış ve ders bilgi paketi içeriklerini oluşturmuş olma ölçütleri dikkate alınarak üniversiteler belirlenmiştir. Bir bölgede benzer ölçütleri karşılayan birden fazla üniversite olması durumunda kura yoluyla rastlantısal olarak seçim yapılmıştır. İnceleme sonrasında her bir bölgeden bir üniversite olmak üzere toplam 12 üniversite belirlenmiş ve analiz kapsamına dâhil edilmişlerdir. Etik kurallar gereğince bu üniversite isimleri bölge isimleri ile birlikte kodlanmıştır.

2.3.2. Veri toplama aracı

Doküman incelemesi kapsamında üniversitelerin bilgi paketi ders öğrenme amaçları ile öğretim programı yapısı betimsel analiz formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, sınıf öğretmenliği öğretim programının içeriğine yönelik betimsel analiz formu oluşturulmuştur. Bu form içerisinde, derslerin sayısına, zorunlu ve seçmeli ders türlerine yönelik incelemelere yer verilmiştir. İkinci aşamada ise program amaçlarına yönelik analiz tablosu oluşturularak yönedikleri alanlara göre sınıflandırılmışlardır. Bu tablo içerisinde her bir üniversiteye ait program çıktıları “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” ve “demokratik değerler kazanma” temaları altında

sınıflandırılmışlardır. Bu temalar ile ilişkili öğrenme amaçları ise bilişsel-duyuşsal ve psikomotor becerilere yönelmeleri bakımından gruplandırılmışlardır. Araştırma kapsamında hazırlanmış olan betimsel analiz formu, eğitim bilimleri alanında doktora unvanına sahip iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve uygunluk onayları alınmıştır. Form üzerinde herhangi bir değişiklik önerilmemiştir.

2.3.3. Verilerin analizi

Verilerin analizinde veri toplama sürecinde olduğu gibi iki aşamalı bir analiz yöntemi izlenmiştir. Birinci aşamada, öğretim programlarının yapısı incelenmiş ve ders türleri, ders sayıları tablo içerisine yerleştirilmiştir. Bu dersler içerisinde alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri sınıflandırılarak program içerisindeki oranları betimsel olarak analiz edilmiştir. Benzer şekilde, “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler kazanma” ile ilişkili dersler zorunlu ve seçmeli olarak türlerine göre gruplandırılmıştır. Bu analizler Türkiye genelinde sınıf öğretmenliği programlarının ders türleri ve dağılımları hakkında veri elde edilmesini sağlamıştır. İkinci aşamada, her bir programın genel öğrenme amaçları “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler kazanma” temaları doğrultusunda analiz edilmişlerdir. İlgili temalara yönelen dersler ve öğrenme amaçları bilişsel-duyuşsal-psikomotor becerileri geliştirme hedefleri yönünden de gruplandırılmışlardır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırmanın nicel verileri Doğu Marmara bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile sınırlıdır. Araştırmanın nitel verileri ise amaçlı örneklem yoluyla seçilen üniversitelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında yapılan yorumlar ise kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen ve çalışmaya dâhil edilen üniversitelerin lisans programlarının hazırladığı ders bilgi paketlerinde belirtilen program verileriyle sınırlıdır.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği, Güvenirliği ve İnandırıcılığı

Araştırmanın iç geçerliliği ve inandırıcılığı kapsamında, öğretmen adayları ile toplantı yapılarak araştırma hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır. Çalışma kapsamında veriler farklı ölçekler ve doküman incelemesi ile desteklenerek detaylı bir inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, doküman incelemesinden elde edilen veriler ile bir araya getirilerek yorumlar zenginleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği ve aktarılabilirliği için veri toplama sürecine detaylı olarak yer verilmiş, katılımcı grupların nasıl belirlendiği ve doküman incelemesinde kullanılan ölçütler açıkça betimlenmiştir. Öğretmen eğitimi programlarının incelenmesinde, Türkiye genelinden üniversiteler belirlenerek araştırma verilerinin kapsamlı olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenirliliği kapsamında öğrenme amaçları bilişsel-duyuşsal ve psikomotor becerilere yönelmeleri bakımından gruplandırıldıktan sonra, daha önce betimsel analiz formuna da görüş bildiren eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşlerine yeniden başvurulmuş ve gruplandırmaya ilişkin onayları alınmıştır. Her iki uzman, araştırmacıların yaptıkları gruplandırmayı uygun bulduklarından hiçbir değişiklik yapılmamıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Araştırma Bulguları

Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgular

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeği betimsel olarak incelendiğinde, ölçek genelinden alınan ortalama puanın 5 üzerinden 3.89 olduğu belirlenmiştir. Bu puan öğretmen adaylarının çokkültürlü bir sınıf ortamında kendilerini yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının en yüksek ve en düşük puanı aldıkları maddeler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları

Maddeler	Frekans F	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma Ss
En yüksek puanlanan maddeler			
6 Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ve dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	4,06	0,74
3 Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	4,02	0,81
8 Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindeler, sınıftan soyutlanmış durumlar ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	4,00	0,74
En düşük puanlanan maddeler			
1 Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşılıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttıracak ve sürdürebilecek stratejileri kullanabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	3,53	0,71
10 Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren -öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	3,68	0,75
4 Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında “kültürel uyumsuzluk” yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabileceğiniz konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	122	3,81	0,70

Tablo 3’te görüldüğü üzere madde toplam ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının “güveniyorum” seçeneğine daha fazla eğilim gösterdikleri görülmüştür. Buna rağmen, ölçek maddelerinin genelinde hiçbir öğretmen adayı kendilerine çok güvendikleri bir durumu işaret etmemişlerdir. Bu maddeler arasında, kültürel olarak farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilere yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunma konusu diğer durumlara kıyasla öğretmen adaylarının kendilerine en fazla güvendikleri husus olarak öne çıkmıştır. Buna ilave olarak, cinsiyet eşitliği konusunda ve sosyo-ekonomik düzey olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında sosyal etkileşimi sağlama konusunda da öğretmen adayları kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir.

En yüksek olarak puanlanan maddelerin yanı sıra, öğretmen adaylarının en düşük güven algısına sahip oldukları durumlar arasında; yabancı dil becerileri, kültürel farklılığa sahip öğrenciler ile çatışma yönetimi, kültürel uyumsuzluğa sahip öğrencilerin okul ortamına uyumları konuları öne çıkmaktadır. Bunlar arasında en düşük puan ise yabancı dil becerileri ile ilgili yaşanacak durumlarda kullanılacak stratejilere dönük güven eksikliğidir. Bu durum öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunda yanıt verdikleri yabancı dil düzeyi ile uyumlu bir sonuçtur. Bu bilgilerde de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çok az bir kısmı düzeylerini belirtmeksizin yabancı dil bildiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler ile sözlü iletişim stratejileri konusunda kendilerine daha az güvenmeleri olası bir sonuç olarak görülebilir.

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar içerik olarak daha yakından incelendiğinde, kültürel farklılıklara sahip bir sınıfta kullanmaları gereken öğretim yöntemi ve uygulamaları konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri ortaya çıkarken,

özellikle bu farklılıklara sahip öğrencilerin uyum, aidiyet gibi duyuşsal alana ait özelliklerinde diğer maddelere kıyasla daha az güven algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeğine verdikleri yanıtlar araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, cinsiyet, çevre (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir çevrede yetişmek) ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre incelenmiştir. İnceleme sonrasında; cinsiyet [$t_{(120)}=1.55$, $p>.05$] çevre [ilkokul: $t_{(118)}=.67$, $p>.05$; ortaokul: $t_{(117)}=.44$, $p>.05$; üniversite $t_{(118)}=1.68$, $p>.05$], yabancı dil bilgisi [$F_{(7,114)}=.40$, $p>.05$], bağımsız değişkenlerinde istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kültürel zekâya ilişkin bulgular

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından “Kültürel zekâ” ölçeğine verilen yanıtlar öğretmenlerin üst bilişsel alanda kendi yeterliklerini üst düzeyde algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarının boyutlara göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeğine Yönelik Puanları

	Üst Biliş (M:1-2-3-4)	Biliş (M:5-6-7-8-9-10)	Motivasyon (M: 11-12-13-14-15)	Davranış (M:16-17-18-19-20)	Toplam
Frekans	122	122	122	122	122
Ortalama puan	3.95/5	2.85/5	3.77/5	3.58/5	3.48/5
Ortalama toplam puan	15.72/20	17.07/30	18.83/25	17.84/25	69.47/100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının diğer boyutlara kıyasla en düşük puanı bilişsel alanda aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının bilişsel düzeydeki beceriler ile desteklenmediğini düşündürmektedir. Verilen yanıtlar, öğretmen adaylarının farklı kültürlerle yönelik temel bilgilerine yönelik algılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kendi motivasyon ve uyum becerilerini ise yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin adaylarının kültürel zekâ algılarına ilişkin nicel bulgular arasında en yüksek ve en düşük puan verilen boyutlara (sırasıyla üst biliş ve biliş) ait madde ortalama puanları Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeğinin Üst Biliş Boyutuna İlişkin Puanları

Üst Biliş	Frekans f	Ortalama puan $\bar{X}$	Standart sapma Ss
M1 Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.	122	3.99	.76
M2 Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.	122	3.90	.81
M3 Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.	122	3.98	.78
M4 Farklı kültürlerle sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.	122	3.90	.92

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeğinin Biliş Boyutuna İlişkin Puanları

Biliş	Frekans f	Ortalama puan X	Standart sapma Ss
M5 Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim.	122	2.82	0.83
M6 Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.	122	2.31	0.85
M7 Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.	122	3.10	0.85
M8 Diğer kültürlerin evlilik yapılarını bilirim.	122	2.88	0.88
M9 Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim.	122	3.06	0.81
M10 Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim.	122	2.92	0.91

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmen adayları yüksek puan aldıkları üst biliş boyutunda bile en yüksek düzey olan “kesinlikle katılıyorum” yerine “katılıyorum” düzeyinde kaldıkları görülmüştür. Tablo 6’daki bulgular, öğretmen adaylarının farklı kültürlerle ait dil, yasal ve ekonomik sistemler, evlilik yapıları gibi kültürel öğeler hakkında yeteri kadar bilgilerinin olmadığını

göstermiştir. Öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmelerine rağmen üst bilişsel düzeyde kendilerine yönelik algılarının yüksek olması bu konuda ki duyuşsal özelliklerinin veya öğretmenlik bilgi ve becerilerinin yeterli olduğuna inanmalarından kaynaklanabilir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının “Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri” ölçeğine verdikleri yanıtlar ile de benzerlik göstermektedir. Bu boyutların yanı sıra toplam puana bakıldığında da (Bknz Tablo 4) öğretmen adaylarının diğer ölçek sonuçlarına paralel olarak yeterli bir kültürel zekaya sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, “Kültürel zekâ” ölçeğine verdikleri yanıtlar araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, cinsiyet, çevre (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir çevrede yetişmek) ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre incelenmiştir. İnceleme sonrasında; cinsiyet [$t_{(120)}=.95, p>.05$] çevre [ilkokul: $t_{(118)}=.33, p>.05$; ortaokul: $t_{(117)}=.49, p>.05$; üniversite $t_{(118)}=.045, p>.05$], yabancı dil bilgisi [$F_{(7,114)}=.96, p>.05$], bağımsız değişkenlerinde istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının “Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri” ölçeği ile “Kültürel Zekâ” ölçeğinden aldıkları toplam madde korelasyonları Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sonrasında her iki ölçek arasında anlamlı orta düzey pozitif bir korelasyonun bulunduğu belirlenmiştir ($r = 0.40, n=122, p <.001$). Bu durum öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik algıları arttıkça sınıftaki yeterlik algılarının da olumlu yönde değişebileceğini göstermektedir. Kültürel zekâ ölçeğinin boyutları arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi ise öğretmen yeterlik algılarının en fazla motivasyon boyutu ($r = 0.39, n=122, p <.001$) ile biliş boyutu ($r = 0.32, n=122, p <.001$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyonun bulunduğunu ortaya koymuştur. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algısının kültürel zekâ boyutları ile ilişkisi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algısı ile Kültürel Zekâ Boyutları Arasındaki Korelasyon

	1	2	3	4	5
1.Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algısı	-				
2. KZ-Üst Biliş	.29**	-			
3.KZ-Biliş	.32**	.51**	-		
4.KZ-Motivasyon	.39**	.47**	.42**	-	
5.KZ-Davranış	.19*	.50**	.28**	.34**	-

* $p<.05$ ** $p<.01$

3.2. Nitel Araştırma Bulguları

Öğretim programının öğrenme amaçlarının “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” kazandırma yönünden durumu nasıldır? araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bulguları kapsamında öncelikli olarak, öğretim programının genel öğrenme amaçları “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” ile ilişkili bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilere göre sınıflandırılmıştır.

Sınıf öğretmenliği programının genel öğrenme amaçlarının bilişsel (B), duyuşsal (D) ve Psiko-motor (P) alanlarına göre “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” temalarında dağılımları tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo içerisinde yer alan herhangi bir öğrenme amacı birden fazla tema ve taksonomi alanı altında yer alabilmektedir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenliği Programlarının Genel Çıktıları

Üniversiteler	Programın Genel Öğrenme Amacı Sayısı	Bireysel Farklılıklar ve Kaynaştırma			Çokkültürlülük			Demokratik Değerler (demokrasi, hak ve özgürlükler)		
		B	D	P	B	D	P	B	D	P
TR1	İstanbul	9	1	0	1	0	0	0	0	0
TR2	Batı Marmara	13	4	0	2	0	1	1	0	1
TR3	Ege	16	1	0	1	2	0	1	0	0
TR4	Doğu Marmara	33	3	0	1	1	0	0	1	2
TR5	Batı Anadolu	34	2	0	2	0	0	1	3	1
TR6	Akdeniz	22	5	0	2	0	0	0	1	2
TR7	Orta Anadolu	20	3	0	1	0	0	0	1	1
TR8	Batı Karadeniz	7	1	1	1	2	2	1	1	4
TR9	Doğu Karadeniz	17	1	0	1	0	0	0	1	2
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	15	2	0	2	0	0	0	1	1

TRB	Ortadoğu Anadolu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRC	Güneydoğu Anadolu	15	2	0	1	0	0	0	0	1
Toplam 1		201	25	1	15	5	3	4	10	15
Toplam 2 (temalar ile ilişkili çıktı sayısı)		89	41			12			36	

Tablo 8’de gösterildiği gibi, sınıf öğretmenliği öğretim programının genel amaçlarının sayısı bölgelere göre farklılaşmaktadır. Genel toplam dikkate alındığında, Türkiye genelinde 201 genel öğrenme amacının programlarda yer aldığı, bunların sadece 89’unun inceleme yapılan temalar ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu amaçlardan 41’inin bireysel farklılıklar ve kaynaştırma; 36’sının demokratik değerler; 12’sinin ise çokkültürlülük ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bölgelere göre incelendiğinde bireysel farklılıklar ve kaynaştırmaya kıyasla çokkültürlülük, demokratik değerler ile ilişkili öğrenme amaçları oldukça sınırlı kalmıştır.

Bireysel farklılıklar ve kaynaştırma ile ilgili öğrenme amaçları incelendiğinde bu ifadelerin %98’inin bilişsel ve psiko-motor davranışlara yöneldiği dikkati çekmektedir. Bu durum, bireysel farklılıkları anlama, öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine uygun eğitim durumlarını düzenlemek için ağırlıklı olarak bilişsel düzeyde becerilere gereksinim olduğu ile açıklanabilir ancak tüm bunlara karşın duyuşsal alana yönelik çok az öğrenme amacının olması dikkat çekicidir.

Bu alanlara ilişkin yazılan bazı öğrenme amaçları aşağıdaki gibidir:

TR4/Bilişsel: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini tanıyabilme

TR6/Bilişsel ve Psikomotor: Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını, konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme.

TR7/ Bilişsel ve Psikomotor: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini tanıyabilme, Öğrenci başarısına yönelik psikolojik, zihinsel ya da fiziksel her türlü desteği sağlayabilme, Öğrencileri, öğrenme sürecinde izleyebilme ve değerlendirebilme

Bireysel farklılıklar/kaynaştırma sonrasında en fazla öğrenme amacı demokrasi, hak ve özgürlüklere yöneliktir. Bu alanda bilgi, tutum ve beceri kazandırmaya yönelik öğrenme amaçlarının bir önceki temadan farklı olarak %41’i duyuşsal özelliklere yönelmektedir. Bazı bölge programlarında seçmeli olarak insan hakları ve demokrasi dersinin bulunması bu alandaki öğrenme amaçlarının sayısının artmasını sağlamıştır.

Bu alanlara ilişkin yazılan bazı öğrenme amaçları aşağıdaki gibidir:

TR7/ Duyuşsal ve Psiko-motor: Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme

TRC/ Duyuşsal ve Psiko-motor: Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel, kültürel değerler ve mesleki etik ilkelere uygun davranır.

TR4/Bilişsel ve Duyuşsal: Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olabilme ve izleyebilme

Diğer bir inceleme teması olan çokkültürlülük ile ilgili 12 öğrenme amacı diğer temalara kıyasla çok daha sınırlıdır. Okullardaki öğrenci grubunun çeşitlenmesine rağmen bu yönde öğrenme amaçlarının azlığı ise dikkat çekmektedir.

TR4/Bilişsel: Ulusal ve uluslararası kültürlerin özelliklerini açıklayabilme

TR8/Duyuşsal: Topluma, çevreye, insana, sanatsal faaliyetlere ve spora duyarlı olur...

Araştırma kapsamında yapılan bu incelemeler, sınıf öğretmenliği öğretim programının genel öğrenme amaçları içerisinde çokkültürlülük, demokratik değerler, bireysel farklılıklar, kaynaştırma ile ilişkili sınırlı sayıda amacın yer aldığını göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin toplumdaki ekonomik, sosyal, kültürel farklılıkları ve etnik yapı özelliklerini tanımaları, bu kapsamda çocukların okula ve yaşama uyumu için gerekli tutum ve davranışlarını geliştirmeleri önemlidir. Buna karşın mevcut program amaçlarının bu yönde sınırlı sayıda becerileri geliştirmeye yöneldiği söylenebilir. Bu durum programın derslerinin amaç ve kazanımlarının da incelenmesini gerektirmektedir. Araştırmanın diğer bir sorusu bu incelemeye yöneliktir.

Araştırma bulguları kapsamında diğer bir araştırma sorusuna yönelik olarak öğretim programında “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” ile ilişkili öğrenme amaçları içeren dersler ve bu derslerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor ne tür amaç ve kazanımlara yöneldikleri sınıflandırılmıştır.

Sınıf öğretmenliği programında yer alan ders türleri incelendiğinde bölgeler arasında derslerin çok fazla farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretim programları zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Programlarda zorunlu ders statüsünde bulunan alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi dersleri merkezi olarak yapılandırıldıklarından dolayı bölgeler arasında da birbirleri ile benzerdir. Buna karşın özellikle seçmeli dersler arasında bulunan genel kültür ve öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik meslek bilgisi dersleri konusunda bölgeler arası ayrımlar bulunmaktadır.

Programda zorunlu veya seçmeli bulunan alan dersleri incelendiğinde, çokkültürlülük, demokratik değerler, bireysel farklılıklar, kaynaştırma alanlarında bilgi ve beceri kazandıran dersler oldukça sınırlı sayıdadır. Alan bilgisi derslerinden, kaynaştırma ve bireysel farklılıklar ile ilgili ve tüm programlarda ortak olarak yer alan sadece bir ders bulunmakta ve 4. sınıf düzeyinde 2 saat olarak gerçekleştirilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi dersinin yanı sıra bazı bölgelerde, örnek olarak TRA-Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde “Çocuk Ruh Sağlığı”; TR3 Ege bölgesinde “Çocuklukta Uyum Sorunları” başlıklı seçmeli alan bilgisi dersleri bulunmaktadır. Bu dersler kapsamında da genel olarak ruh sağlığının önemi, çocukların ruh sağlıklarının gelişimi, çocuklukta görülen ruhsal bozukluklar, uyum sorunları gibi konular ile öğretmen adaylarında çocuk ruh sağlığına ilişkin farkındalık yaratmak hedeflenmektedir.

Program içerisinde zorunlu veya seçmeli bulunan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlere; öğrenme-öğretme süreçlerini etkili kılma, çocukların bireysel öğrenme farklılıklarına göre öğretim ortamlarını düzenleme, eğitim ürünlerini ölçme ve değerlendirme, eğitim içeriklerini düzenleme, sınıf yönetimi, öğretim sürecinde öğrencilerin kültürel, etnik, sosyal farklılıklarını dikkate alma gibi konularda bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Türkiye’nin ekonomik, sosyal, kültürel ve etnik çeşitliliği göz önüne alındığında öğretmenler esas olarak bu dersler kapsamında meslek becerilerini geliştirmektedirler. Bu bağlamda zorunlu olarak tanımlanan tüm öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında: Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin öğrenme amaçlarının “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” temaları doğrultusunda incelenmiştir. İnceleme sonuçları, üniversitelerin internet sitelerinde ilan edilen bilgi paketlerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ait amaç ve kazanımların %13’ünün bireysel farklılıklar ve kaynaştırmaya, %0,82’sinin çokkültürlülük ve %1,76’sının ise demokratik değerlere yönelik olduğunu göstermiştir. Bu oranlar taksonomi alanlarına göre incelendiğinde ise öğrenme amaçlarının %78’inin bilişsel alan becerilerini geliştirmeye yöneldiği görülmektedir. Bu durum programlarda duyuşsal ve psiko-motor özelliklerin geliştirilmesinin ihmal edildiğini göstermektedir. Aşağıda bazı öğrenme amaçlarına ilişkin örnekler verilmiştir.

TR5/Bilişsel: Çocukların ve gençlerin karşılaştıkları bireysel ve toplumsal sorunlarla ilgili olarak çözüm önerileri geliştirir (Eğitim Psikolojisi dersinden)

TRB/Bilişsel: Öğrenciyi tanıma tekniklerini ve nasıl kullanılacaklarını açıklayabilecektir (Sınıf Yönetimi dersinden)

TR1/Bilişsel: Toplumun kültürel değerlerine uygun insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğini gerekçeler ileri sürerek açıklar (Eğitim Bilimine Giriş dersinden)

Genel kültür bilgisi derslerinin durumu, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ağırlıklı olarak bireysel öğrenme farklılıkları ve kaynaştırma alanına yönelirken, genel kültür dersleri çokkültürlülük ve demokratik değerlere ilişkin öğrenme amaçlarına yönelmektedir. Ağırlıklı seçmeli olarak sunulan genel kültür dersleri arasında: Yabancı Dil, İnsan Hakları ve Demokrasi, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, İnsan İlişkileri ve İletişim, Bilişim ve Etik, Medya ve İletişim, Değerler Eğitimi, Komşu Ülkeler Coğrafyası gibi dersler bulunmaktadır. Üniversitelerin bilgi paketleri incelendiğinde bu derslere yönelik öğrenme amaçlarının genelde yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle bu derslerin amaçları üzerine bir inceleme gerçekleştirilememiştir.

Seçmeli olarak sunulan diğer dersler de ise bölgesel olarak sunulan ders sayısında ve çeşidinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak 58 seçmeli ders çeşidinin bulunduğu ve bu dersler arasında “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” ve “demokratik değerler” ile doğrudan ilişkili sadece 4 dersin olduğu dikkati çekmektedir. Bunlar arasında: Komşu Ülkeler Coğrafyası, İnsan Hakları ve Demokrasi, Çocuklukta Uyum Sorunları, Öğrenci Merkezli Öğretim Becerileri dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin hangilerinin açıldığı ve ne kadar öğrenci tarafından seçildiğinin belirlenmesi ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Sonuç olarak, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi dersleri için belirlenen öğrenme amaçlarının sadece %3,4’ü “bireysel farklılıklar ve kaynaştırma”, “çokkültürlülük” “demokratik değerler” ile ilişkili öğrenme amaçlarıdır. Değerlendirme sırasında herhangi bir öğrenme amacının birden fazla tema ve taksonomi alanı altında yer aldığı dikkate alınırsa bu oran gerçekte daha azdır. Belirtilen öğrenme amaçlarının %88’i ise bilişsel alanı geliştirmeye yönelik becerileri öne çıkarmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ilgili alanlarda duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin ihmal edildiğini de ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ durumlarının araştırıldığı veri toplama araçlarından “Sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri” ölçeğine verilen yanıtlar genel eğilim olarak öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıf ortamında kendilerini yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazında gerek öğretmen adayları gerekse de öğretmenler ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunda gerek öğretmen adaylarının gerekse de öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Bu çalışmalar arasında; Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) tarafından sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülük yeterlik algıları oldukça yüksek bulunmuştur.

Benzer biçimde, Çalışkan ve Genç (2016), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarında, öğretmen adaylarının genel olarak çokkültürlü eğitime ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Başbay, Kağınıcı ve Başbay (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da benzer bir durum ortaya koyarken, bu yeterlik algısının kişilik özellikleri ile ilişkisi incelenmiş ve farklı deneyimlere açık, meraklı, açık görüşlü, duyarlı, düzenli, dikkatli, yardımsever, şefkatli, güvenilir, toleranslı kişilik özelliklerine sahip olanların çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sezer ve Kahraman (2017)'da gerçekleştirdikleri çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Sonuç olarak özellikle nicel araştırma bulgularından hareketle, öğretmen adaylarının genel eğilim olarak kendilerini çokkültürlü bir sınıf ortamı için yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Bu yeterlik algıları araştırma sonuçları bağlamında daha yakından incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerine en fazla, öğrencilere kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilecekleri konusunda; en az ise sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri uygulamaya dönüştürebilme konusunda güvendikleri ortaya çıkmıştır. Her iki yeterlik alanının ortak uygulama beceriler gerektirmesi çelişen bir durumu söz konusu etse de nicel olarak elde edilen veriler, öğretmen adaylarının bilişsel yeterlik algılarının kültürel farklılıklarla ilgili yüksek yeterlik algılarını yeterince desteklemediğini ve özellikle öğretmen adaylarının bilgilerini uygulamaya dönüştürmekte bazı sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Kar ve Ulu (2016) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuşlar ancak konuyla ilgili bilgi ve farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, bu bilgi ve farkındalıklarını uygulamaya dönüştürme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirlemişlerdir. Moldoveanu (2006) da öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen adaylarında görülen bu durum öğretmenler için de benzerlik göstermektedir. Bulut ve Başbay (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları öğretmenlerin, çokkültürlü yeterliklerini ve alt boyutları olan farkındalık, bilgi, beceriyi “yeterli” düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur. Buna karşılık öğretmenlerin kendilerini alt boyutlarda, en çok farkındalık daha sonra beceri ve son olarak da bilgi boyutunda yeterli algıladıkları, bulgularda öne çıkmıştır.

Bulut ve Başbay (2014) tarafından tespit edilen bu durum, öğretmen adaylarının araştırma kapsamında uygulanan kültürel zekâ ölçeğine verdikleri yanıtlar ile de desteklenmektedir. Kültürel zekâ ölçeği puanları incelendiğinde, öğretmen adaylarının üst bilişsel alanda kendi yeterliklerini üst düzeyde algıladıkları ortaya konmuş ancak bilişsel alan puanları incelendiğinde ise en düşük puanları buradan aldıkları görülmüştür. İlişki olarak incelendiğinde de veriler, öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile bilgi düzeyleri ve uygulama becerileri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir. Nguyen, Jefferies ve Rojas (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özyeterlik algısı ve kültürel zekânın, bireylerin kişilik özellikleri ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Sousa, Gonçalves, Santos ve Orgambidez-Ramos (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde kültürel zekâ bir kişilik özelliği olarak tanımlanmış ve farklı kültürler ile etkileşimdeki önemi vurgulanmıştır. Buna ilave olarak farklı kültürler ile oluşan sosyal etkileşimin kültürel zekanın gelişiminde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki öğretmen adaylarının da bu farklılıklar ile etkileşimleri sonrasında kültürel zekâ özelliklerinin gelişeceği düşünülmektedir.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar, öğretmen adaylarının özellikle farklı kültürlerle yönelik temel bilgilerine, yabancı dil yeterliklerine, kültürel farklılığa sahip öğrenciler ile çatışma yönetimi becerilerine, kültürel uyumsuzlığa sahip öğrencilerin okul ortamına uyum becerilerini kazandırma gibi konularda daha düşük yeterlik algılarına sahip olduklarını öne çıkartmaktadır. Bu düşük yeterlik algılarına ilişkin veriler, ilk iki temel sorunun yani farklı kültürlerle yönelik temel bilgilere ve yabancı dil yeterliklerine ilişkin sorunların, iletişim çatışmaları ve uyum becerileri gibi sorunları da tetikleyen temel unsurlar olduğunu düşündürmektedir. Dil problemi iki yönlü değerlendirilebilir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerindeki sınırlılıklar, bir diğeri ise öğrenciler ve ailelerinin Türkçe diline yönelik yeterliklerinin sınırlılığıdır. Bu araştırma kapsamında yabancı dil durumuyla ilgili soruya, öğretmen adaylarının %86'sı yanıt vermiş ve yanıt verenlerin %57'si hiçbir yabancı dil bilmediklerini, diğerleri ise sadece İngilizce dilini bildiklerini ifade etmişlerdir. İngilizce bildiklerini işaretleyenler ise düzeylerini belirtmemişlerdir. Verilen bu yanıtlar, araştırma kapsamındaki sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun yabancı dil yeterliklerinin oldukça sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Oysa sadece tek bir dil (anadil) bilmek genellikle etnik merkezçiliğe (etnosentrizm) sebep olur ki bu çokkültürlü ortamlarının sağlıklı bir şekilde yönetilmesine büyük engel teşkil eder (Le Flohic, 2009: 35).

Mülteci çocukların bulunduğu sınıflardaki öğretmenler birçok sorunla baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, dil ve iletişim sorunlarına bağlı öğrenme güçlükleri ve problem davranışlar, örgün eğitim programlarının çokkültürlü sınıf ortamına uygun olmaması, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarına yönelik yeterliliklerinin sınırlı olması bu sorunlar arasındadır (Kılcan, Çepni, Kılınç, 2017; Şensin, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Özer, Komşuoğlu, Ateşok, 2016; İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015). Eğitim dilini yeterli derecede anlamayan ve konuşamayan çocukların sınıf seviyesinin gerisinde kalması, sınıftaki arkadaşlarını ve işleyişi olumsuz etkilemesi söz konusu olduğundan, bu durum öğretmenin bu çocuklarla daha fazla ilgilenmesini gerektirmektedir (Yaşar-Ekici, 2015). Öğretmenlerin de yabancı dil alanındaki ve ilgili kültürün özelliklerini tanımadaki yetersizlikleri ise hem sınıf yönetimini hem de bu ilgiyi zorlaştırmaktadır. Şensin (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin bu durumun farkında olduğunu ancak tamamlamaları gereken etkinlikleri ve sınıftaki öğrenci sayılarının fazlalığını öne sürerek bazı öğretmenlerin Suriyeli çocuklar ile yeterince ilgilenemedikleri sonucuna varmıştır. Almanya'da yaşayan göçmen çocukları konu alan çalışmada Knapp (2006) benzer sonuçlara ulaşmakla birlikte sınıfta iletişim durumlarının artmasını sağlamak için göçmen çocuklara anaokulundan

itibaren dil eğitimi desteği verilmesi gerektiğini aktarmaktadır. Sakız (2016), okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi dil ve kültür iletişim sürecinde ortak yaşantı unsurunun en önemli temel öğelerindendir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında ihtiyaçlara dönük farklı dillerde temel iletişim becerileri kazandırılması düşünülmelidir.

Araştırma kapsamında, “Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri” ölçeği ile “Kültürel Zekâ” ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında ise anlamlı orta düzey pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik algıları arttıkça sınıftaki yeterlik algılarının da olumlu yönde değişebileceğini göstermektedir. Kültürel zekâ ölçeğinin boyutları arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi ise öğretmen yeterlik algılarının en fazla motivasyon boyutu ile biliş boyutundan olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Koçak ve Özdemir’in (2015) öğretmen adaylarının kültürel zekâları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarına yönelik yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, kültürel zekâ ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının görece yüksek olduğunu belirlemişler ve kültürel zekâ boyutlarına ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru üst biliş, motivasyon, davranış ve biliş şeklinde sıralandığı; üst biliş, motivasyon ve davranış boyutlarına ait ortalamaların oldukça yüksek, biliş boyutuna ait ortalamaların ise orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Kang, Kim ve Park (2019) tarafından öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırma, bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile kültürel zekâları arasında pozitif yönlü orta düzey bir korelasyon bulmuşlardır. Benzer başka bir çalışmada Mahasneh, Gazo ve Al-Adamat (2019), öğretmenlerin kültürel zekâlarının yüksek olduğunu; üst bilişsel boyutun diğer boyutlara kıyasla daha üst düzeyde olduğunu; bilişsel boyutun ise orta düzey olduğunu, öğretmen ve öğretmen adayları arasında bu eğilimlerde istatistiki olarak fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda öğretmenlik yapacak olarak öğretmen adaylarının sınıftaki bu çeşitliliğe dönük olarak duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra farklı kültürlere yönelik gelenek, görenek, aile yapıları gibi sosyolojik unsurların da kazandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarından ölçeklerle toplanan verilere eş zamanlı olarak Türkiye genelinde incelenen sınıf öğretmenliği programları, öğretmen eğitimi programlarının ağırlıklı olarak bilişsel becerileri kazandırmaya yöneldiği ve uygulama becerileri kazandırabilecek zorunlu ve seçmeli derslerin sınırlı olduğu sonuçları ile bu bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın nicel verileri, cinsiyet, çevre (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir çevrede yetişmek) ve yabancı dil bilgisi gibi demografik değişkenlere göre yeterlik algısında ve kültürel zekâ özelliklerinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Kang, Kim ve Park (2019)’ta araştırmalarında benzer şekilde özyeterlik algısının ve kültürel zekânın üzerinde, yaş, cinsiyet, kıdem gibi değişkenlerin etkisinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Buna karşılık, Mahasneh, Gazo ve Al-Adamat (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise kültürel zekâ özelliklerinin erkekler lehinde cinsiyet açısından farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar, kültürel zekâ gelişiminde kültürel özelliklerin ve toplumsal cinsiyet rollerinin de dikkate alınması gereken bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenliği öğretim programının genel öğrenme amaçları içerisinde çokkültürlülük, demokratik değerler, bireysel farklılıklar, kaynaştırma ile ilişkili sınırlı sayıda genel amacın ve buna yönelik zorunlu ve seçmeli derslerin çok az olduğunu da göstermiştir. Kaynaştırma ve bireysel farklılıklar ile ilgili bulunan tek ders kapsamında ise kaynaştırma eğitiminin tanımına, kaynaştırma gerekliliğine, özel gereksinimli çocuklara, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına, kaynaştırma eğitime ilişkin yöntem ve tekniklere yönelik bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Türkiye’de kaynaştırma eğitimi kavramı özel eğitim alanı ile özdeşleşmiştir. Bu nedenle ders içeriği ekonomik, kültürel, sosyal ve etnik farklılık taşıyan çocuklardan ziyade ağırlıklı olarak özel eğitim alanında gereksinimleri olan çocuklara yönelmektedir. Diğer taraftan, dersin kapsamının güncellenmesi ve mevcut koşullar doğrultusunda hedef kitlesinin çeşitlendirilmesi mümkündür. Ancak dördüncü sınıf düzeyinde teorik olarak sadece 2 saat sürdürülen bu dersin hedeflerine ne kadar ulaşabileceği tartışmalıdır. Bu bulgular, Kamışlı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Araştırmacı çalışmasında, sınıf öğretmenliği programını incelemiş ve çokkültürlü eğitime yönelik, aynı ismi taşıyan ya da içeriği tamamen çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili olan bir ders olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının 2018 yılında güncellenmesi sonrasında “Kapsayıcı Eğitim” başlıklı bir seçmeli ders tanımlanmıştır. Buna karşın dersin seçmeli olması, bu dersi açabilecek programları ve bu dersi takip edebilecek öğrenci sayısını sınırlandırmaktadır. Kuzey Amerika’nın öğretmen yetiştirme programlarını inceleyen Akkari (2006: 250) de, bu bölgenin çokkültürlü bir toplum barındırmasına ve çokkültürlülük alanında bilimsel çalışmaların yoğun olmasına rağmen, söz konusu programlarda kültürel çeşitliğe ilişkin derslerin basit bir şekilde seçmeli derslere indirildiğini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının mevcut koşullara hazırlıklı olabilmeleri için; çokkültürlülük ve demokratik değerlerle ilgili uygulamalı etkinliklerin eklenmesi, uygulamalı ders türlerinin ve saatlerinin artırılması, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülük, insan hakları ve demokrasi, kaynaştırma ile ilişkili dersler zorunlu ders statüsünde ve uygulama ağırlıklı olarak tasarlanabilir. Dersler, bilişsel alandaki becerilerin yanı sıra öğretmen adaylarının duyuşsal özellikleri ile sosyal becerilerini de geliştirebilecek şekilde planlanmalıdır. Duyuşsal özellikler ve psiko-motor becerilerin geliştirilmesi için eğitsel projeler üretilmeli ve öğretmen adayları bu projeler üzerinden değerlendirilmelidir.

Gelecek araştırmalar bağlamında ise alanyazında ortaya konan kültürel zekâ ve yeterlik algılarının kişilik özellikleri ile bağlantılı olabileceğinden hareketle, öğretmen/öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin de belirlenerek, kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik algılarının yordanmasında bağımsız değişken olarak ele alınması düşünülmelidir. Bununla birlikte,

sınıftaki farklılıklara dönük özyeterlik algıları ve kültürel zekâ özellikleri, öğretmenlerin içsel motivasyonunu harekete geçiren faktörler ile birlikte de incelenebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında her ne kadar cinsiyet, yabancı dil bilgisi, çevre gibi değişkenlere yönelik anlamlı bir fark bulunamamış olsa da alanyazında özellikle kültürel özelliklere bağlı faktörlerin yeterlik algısı ve kültürel zekâ üzerinde etkisine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda toplumun kültürel özellikleri ve toplumsal cinsiyet algılarının da birer değişken olarak incelenmesi ve bu değişkenlere bağlı regresyon analizi ile modellemelerin yapılması düşünülmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma daha önce herhangi bir sempozyum/konferansta sunulmamış ve hiçbir dergide yayınlanmamış veya herhangi bir dergide yayınlanmak üzere gönderilmemiştir. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu tarafından etik izin raporu 17.04.2018 tarihinde verilmiştir. Raporun sayı numarası: 44593.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Destek Beyanı

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 1706E357 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Çıkar Beyanı

Makalenin yazarlarının çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışmaları yoktur ve çıkar çatışması olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

5. KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C., & Aslım Yetiş, V. (2018). Perceptions multiculturelles et inclusives des enseignants d'écoles primaire en Turquie face à la diversité culturelle de leurs classes. D.Niclot & T.Philippot (Ed.), *Assurer la réussite de tous les élèves - Perspectives internationales* (115-131). Fransa: EPURE – Éditions et presses universitaires de Reims.

Adıgüzel, O. C., & Karagöl, İ. (2020). A study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 13(1), 1-24.

Akkaya, N., Kırmızı, F. S., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335.

Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 233-258.

Ang, S. & Van Dyne, L. (2015). Conceptualization of cultural Intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network içinde S.Ang & L.Van Dyne (Ed.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (3-15). USA: Routledge.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.

Aslım Yetiş, V. (2020). Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında kültürlerarasılığa yönelik gerçekleşmiş lisansüstü tezlerinin analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 912-925.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.3-30). USA: Wiley.

Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3).

BMMYK (2019). Turkey: Key facts and figures-November 2019. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/01/73154.pdf> adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

Büyükbeşe, T., & Yıldız, B. (2016). Kültürel zekânın yaşam doyumu üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(45). http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi45_pdf/4sosyoloji_psikoloji_felsefe/buyukbese_tuba_bulentyildiz.pdf adresinde n 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar*. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden 28.01.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2018). *Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri*. İlke politika notu-03 İlke İlim Kültür Derneği, İstanbul. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turkiyede_gocmenlerin_egitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Çalışkan, H., & Gençer, R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 52.

Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler*. Konrad Adenauer Vakfı. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Suriyeliler.pdf/acf9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=157130334464> adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes

Gezer, M., & İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 187-200.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020). *İstatistikler. Güncel veriler-Eylül 2020*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 19.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Günday, R. (2013). Çok dillilikçe çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies* 8(10), 313-330.

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 94-114.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli Mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden 28.01.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kahraman, M. (2016). Yabancı dilde kültürel zekâ. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 5(2), 12-18.

Kamışlı, H. (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programının çok kültürlü eğitim kavramları açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(4).

Kang, H. S. T., Kim, E. J., & Park, S. (2019). Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers. *International Journal of Educational Management*

Kar, C., & Ulu, M. (2016). Attitudes and opinions of classroom teacher candidates regarding multiculturalism. *Education*, 137(2), 220-232.

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.

Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.

Knapp, W. (2006). *Langue et apprentissage: problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne et stratégies possibles pour y remédier*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Koca, F. & Şimşek, A. (2011). Liselerde kültürler arası bir uygulama örneği olarak Kanada programı: Tarih dersleri üzerine öğrenci görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 155-187.

Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *Elementary Education Online*, 14(4).

Köşker, N. & Erdoğan, E. (2020). Trends in multicultural education research: A five-year content analysis of Turkish and ERIC databases. *IJELS*, 8(1), 48-60.

Le Flohic, C. (2009). La perception française de l'interculturel dans l'éducation. A. Gourvès-Hayward, C. Morace & J. Eschenauer (Ed.), *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles* [Araştırma Raporu], (pp.32-36). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497548/document> adresinden 19.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Mahasneh, A. M., Gazo, A. M., & Al-Adamat, O. A. (2019). Cultural Intelligence of the Jordan Teachers and University Students from the Hashemite University: Comparative Study. *European Journal of Contemporary Education*, 8, 303-314. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.303>

MEB (2016). Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi. <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belir-lendi/haber/11750/tr> adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB (2020). Ocak 2020 İnternet Bülteni. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Moldoveanu, M. (2006). *La compétence multiculturelle: condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. Francophonies d'Amérique*, 21 : 151-170.

Nguyen, A. M. D., Jefferies, J., & Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 119-129.

Oral, I. (2016). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG), İstanbul.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.

Özgen, N. & Köşker, N. (2018). An analysis on multicultural attitudes of high school students: The case of Turkey. *Turkish Studies*, 20(1): 69-91.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi* (3) 1, sf. 65 – 81

Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.

Sousa, C., Gonçalves, G., Santos, J., & Orgambídez-Ramos, A. (2019). The Relationship Between Multicultural Competencies and Intercultural Contact: Multicultural Personality and Cultural Intelligence. *Psicologia & Sociedade*, 31

Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme: Différence et Démocratie*. (Çev. D.-A. Canal). France: Editions Flammarion.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2018. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30711> adresinden 13.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ülken, H. Z (2013). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Yaşar-Ekici, F. (2015). Çocukların Göçle Birlikte Yaşadıkları Eğitim Sorunları Üzerine Bir İnceleme. Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu. *İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Yayınları*, (12) 179-201.

Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.

6. EXTENDED ABSTRACT

In the past few years Turkey has witnessed a fast increase in immigration numbers mostly due to the conflict in Syria that started in 2011. Migrants with their cultural and language differences arrived in a country with an already multi-ethnic, multicultural and multi-religious social order and had to get integrated to this new society and take part in its social life. Now more than ever, multiculturalism is at its peak in Turkey. However, as more than half of all migrants / refugees are children and that the birth rate amongst these communities is high, this diversity is mainly visible in schools. Due to higher school attendance, cultural diversity is particularly increasing at primary school level. In August 2016, in order to foster the inclusion of refugee children in the education system, the Turkish Ministry of Education published a road map putting forward the following features: refusing exclusion, refusing assimilation and adopting a multicultural education in order to ensure equal access to education for all the members of society regardless of their membership group, their ethnic, racial, cultural, religious or socio-economical differences and to facilitate their involvement in the society they live in and by that mean offer them the best chances to be successful at school. However, in order to reach these goals, the availability of the receiving party, here teachers and Turkish students, is essential. But the changes in the behaviour of the students mainly depend on the display of a positive approach by their teacher. Indeed, for a successful inclusion, the teacher must involve all his students in the social and educational life of the class so that children coming from minority groups feel included in the community and the majority group accepts this difference. Therefore, teachers must be equipped with the competences to identify the educational needs of these students, to reorganize the objectives set by the curriculum, to lead the teaching/learning process and to deal with the educational environment. That is why initial teacher training plays an important role and current primary school teacher training programmes in Turkey should be adapted to prepare classroom teacher candidates to multicultural classes. The objective of this study is to determine the perception of classroom teacher candidates' competencies when facing a multicultural classroom and their level of cultural intelligence that allows, in multicultural environments, the implementation of acquired competencies. This research aimed to analyze the objectives of the classroom teaching undergraduate programs in terms of gaining "individual differences and inclusive education", "multiculturalism" and "democratic values" by examining the classroom teacher candidates' perceptions of competence related to differences in classroom and cultural intelligence. Within this framework, this study aims at answering the following questions:

1. What are the levels of classroom teacher candidates' efficacy perceptions and cultural intelligence characteristics when dealing with differences in the classroom? How do these perceptions and characteristics change according to the gender, the environmental characteristics (growing up in a homogeneous or heterogeneous cultural environment) and foreign language knowledge of the teacher candidates?

2. What is the relationship between classroom teacher candidates' efficacy perceptions and cultural intelligence characteristics regarding differences in the classroom?

3. In Primary School Teaching Undergraduate Programs, what is the state of the learning objectives in terms of "individual differences and inclusion", "multiculturalism" and "gaining democratic values"?

3.1. What type of cognitive, affective and psychomotor achievements are aimed at with the general learning objectives of the program dealing with "individual differences and inclusion", "multiculturalism" and "gaining democratic values"?

3.2. Which courses in the programs include learning objectives related to "individual differences and inclusion", "multiculturalism" and "democratic values"? What kind of cognitive, affective and psychomotor goals and achievements do these courses aim at?

For this purpose, the study utilized descriptive and relational screening models. A mixed convergent method where both qualitative and quantitative data are collected in parallel has been used. Quantitative data was collected through two different scales (Teacher Efficacy Scale for Class Diversity and Cultural Intelligence Scale) administered to 122 classroom teacher candidates. Qualitative data was collected via document analysis: a descriptive analysis of the contents and aims of initial classroom teaching undergraduate programs delivered by Turkish universities was realised. The types of courses, the theoretical and practical distributions of the courses, the objectives of the program and the objectives of the courses are analysed descriptively.

The study revealed that classroom teacher candidates consider themselves competent in multicultural classroom environments. The perceptions of classroom teacher candidates do not differ significantly according to the environment in which they are studying, and their foreign language proficiency. The results of the study also showed that there is a limited number of compulsory and elective courses and a limited number of objectives, which aim at gaining multiculturalism, democratic values, individual differences, and inclusive education in the classroom teaching undergraduate programs.