

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN
DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM PROGRAMI ARACILIĞIYLA
ÖĞRENCİLERDE HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLME SÜRECİNİN İNCELENMESİ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI

Serkan ASLAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN
DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM PROGRAMI ARACILIĞIYLA
ÖĞRENCİLERDE HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLME SÜRECİNİN İNCELENMESİ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Serkan ASLAN

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bilal DUMAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Songül TÖMKAYA

Üye: Doç. Dr. Bilal DUMAN

Üye: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

09/01/2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 09/ 01 / 2017

Serkan ASLAN

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM PROGRAMI ARACILIĞIYLA ÖĞRENCİLERDE HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLME SÜRECİNİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Serkan ASLAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK

Ocak 2017, 340 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili Karakoçan ilçesinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ile 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenciler belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi, veliler belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı uygulanarak öğrencilerin hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak; kişisel bilgiler formu, görüşme formu, gözlem formu, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, hoşgörü tutum ölçeği, hikâye testleri, eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 05/Ekim/2015-08/Ocak/2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki şekilde veriler çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizleri, nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ile bağımlı örneklemeler t testi kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin

sağlanması için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine, etnik kimliklerine ve inançlarına göre hoşgörüyü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Kadın velilerin çoğu tarafından hoşgörü, karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabullenme olarak; erkek velilerin çoğu tarafından ise hoşgörü insanlarla iyi geçinme olarak algılanmaktadır. İnançlarına göre veliler hoşgörüyü anlayışlı olma olarak algılamaktadırlar. İlkokul ve lise mezunu veliler tarafından hoşgörü anlayışlı olma olarak algılanmaktadır. Çalışma grubuna ait eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü dereceli puanlama anahtarı ile hoşgörü tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırmacı günlüğü incelendiğinde disiplin, sınıf ortamı, veli, öğretmen, okul yönetimi, etkinlik ve araç-gereç; öğrenci günlükleri incelendiğinde etkinlikler, disiplin sorunu, zaman, değerler, araç gereç ve sorun yok; video kayıtları incelendiğinde sınıf, öğrenci, etkinlik, disiplin sorunu, değerler, araç-gereç ve zaman yetersizliği temalarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Uygulama sonrasında kadın öğrenciler hoşgörüyü daha çok anlayışlı olma olarak; erkek öğrenciler ise hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini kazandıklarını, uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını, kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını, grup çalışması yaparken zorlandıklarını, uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını ve uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Velilerin çoğu uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını, öğrencilerin hoşgörü değerini kazandıklarını, hoşgörü değerlerine katkı sağladığını, günlük hayatlarında daha çok kardeşleriyle iyi geçinmelerini sağladığını ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, eleştirel düşünme, değerler eğitimi, hoşgörü.

ABSTRACT**A REVIEW OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF TOLERANCE VALUE
AND CRITICAL THINKING SKILLS OF THE STUDENTS THROUGH THE
INTERDISCIPLINARY CURRICULUM DEVELOPED BASED ON
MULTICULTURAL EDUCATION: A CASE STUDY****Serkan ASLAN****Ph. D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Birsal AYBEK****January 2017, 340 pages**

The general purpose of this research is deeply examining the development process of the tolerance value and critical thinking skills of students through the multidisciplinary curriculum developed based on multicultural education. The case study, one of the qualitative research patterns, is used in the research. The study group of the research consists of 30 students in the fourth grade of a primary school and 10 parents in the district of Karakocan in Elazig province in the academic year of 2015-2016. In the research, criteria sampling and maximum diversity sampling methods from the purposeful sampling methods are used. The criteria sampling method is used in determination of the students and maximum diversity sampling method is used in selection of the parents. In the research, we tried to develop tolerance value and critical thinking skills of the students by applying the multidisciplinary curriculum developed based on multicultural education. Within the scope of the research, a personal information form, interview, observation, student logs, researcher log, tolerance attitude scale, story tests, critical thinking skills and tolerance value graded scoring keys are used. The research is conducted between October 5, 2015 and January 8, 2016 in the fall semester of the academic year of 2015-2016. In the research, data are analyzed in two ways as the analysis of quantitative and qualitative data. Descriptive and content analyzes are used in the analysis of qualitative data and descriptive statistics and t test of dependent samples are used in the analysis of quantitative data. Verifiability, transferability, consistency and confirmability methods have been used to ensure validity and reliability in the research.

In result of the research, it has been seen that students rather perceive tolerance as being helpful according to their gender, ethnic identity and beliefs. Tolerance is perceived as accepting a person as is by most of the female parents and as getting along with people by most of the male parents. According to their beliefs, the parents perceive tolerance as being thoughtful. Primary and high school graduate parents perceive tolerance as being thoughtful. A significant difference is found in favor of posttest between the pretest-posttest score averages of the tolerance attitude scale of the study group with the graded scoring key of critical thinking skills and tolerance. When the researcher's log is examined, it is seen that problems are encountered in discipline, classroom environment, parents, teachers, school management, activities and tools while the same is seen in the themes of activities, disciplinary issues, time, values, tools and no problems when student logs are examined; When the video recordings are examined, it is seen that there were problems in classroom, student, activity, discipline problem, values, tools and time inadequacy themes. After the implementation, female students rather perceive tolerance as to be understanding and male students rather perceive tolerance as doing favors. Most of the students stated that they have learned new information through the applied activities and that they have mostly gained the tolerance value in the applied activities and that they have started helping disabled people in their daily lives thanks to the applied activities and that they have enjoyed playing the drama about violence against women and that they had difficulties in doing group work, that they would respect and be tolerant to the individuals with different cultural characteristics and help disabled people around them in their daily lives after the applied activities and that they could use what they have learned after the practiced activities in their social studies lessons. Majority of the parents stated that the applied activities increase the awareness of the students, that the students gained the value of tolerance, contribution to their value of tolerance has been made, it is ensured that they mostly get with their siblings in their daily lives and help to the individuals with different cultural characteristics.

Keywords: Multicultural education, interdisciplinary teaching approach, critical thinking, values education, tolerance.

ÖN SÖZ

Küreselleşme ile birlikte yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi de çokkültürlülüktür. Göçler, savaşlar, sosyal hareketlilikler gibi çeşitli olaylardan sonra farklı kültürler etkileşime girmiş ve toplumlarda kültürel çeşitlilik artmaya başlamıştır. Kültürel çeşitlilik ile birlikte eğitimde de değişimler olmuştur. Bu bağlamda da çokkültürlü eğitim gündeme gelmiştir. Çokkültürlü eğitim ile birlikte öğretme-öğrenme ortamında farklı kültürel özelliklerin yer alması her geçen gün önem arz etmektedir. Aynı şekilde çokkültürlülüğe göre öğretim programlarının hazırlanması da gerekmektedir. Ülkemizde de farklı kültürel özelliklere sahip bireyler bir arada yaşamaktadır. Bu nedenle, öğretim programlarının bu kültürel özellikleri dikkate alarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerini ve eleştirel düşünme becerisini geliştirilme süreci derinlemesine incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğretmenlere, öğretmen yetiştirme kurumlarına, eğitim programcılara ve Milli Eğitim Bakanlığına bir dönüt sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma süresince araştırmanın her aşamasında beni cesaretlendiren, yönlendiren, rehberlik eden, yol gösteren çok değerli danışman hocam Sayın Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK'e çok teşekkür ederim. Araştırmanın Geçerlik Komitesinde yer alan, değerli önerileriyle bana yol gösteren, ışık tutan ve beni motive eden kıymetli hocalarım Sayın Prof.Dr. Songül TUMKAYA'ya ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Memet KARAKUŞ'a, araştırmamın raporunu titizlikle inceleyen ve kıymetli zamanlarını harcayıp bana geribildirimde bulunan ve bu şekilde çalışmamın niteliğinin artmasını sağlayan çok değerli hocalarım Sayın Doç.Dr. Hasan AYDIN'a, Sayın Yrd.Doç.Dr. Hilal KAZU'ya, Doç.Dr. Ahmet AKKAYA'ya, Yrd.Doç.Dr. Gül KALELİ-YILMAZ'a doktoramda bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel analiz yöntemleri hususunda engin bilgileriyle beni aydınlatan Sayın Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY'a, lisans ve lisansüstü eğitimimde üzerimde emekleri olan Prof.Dr. Veysel SÖNMEZ'e, Prof.Dr. Ali E. ŞAHİN'e, Doç.Dr. Hünkar KORKMAZ'a, Yrd.Doç.Dr. İbrahim KAZU'ya, Doç.Dr. Mediha SARI'ya ve Yrd.Doç.Dr. Fatma SADIK'a, değerli jüri üyelerim Sayın Doç.Dr. Bilal DUMAN'a ve Sayın Doç.Dr. Hasan Güner BERKANT'a sonsuz teşekkür ederim.

Verilerin analizinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasında bana yardımcı olan çok değerli meslektaşlarım ve arkadaşlarıma, araştırmaya katılan öğrencilere ve velilere,

ayrıca bu süreçte bana her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine, disiplinlerarası öğretim programını hazırlarken katkı sunan değerli meslektaşlarıma, bu araştırmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu'na (Proje No: SDK-2015-4775) çok teşekkür ederim.

Son olarak tüm yaşamımda bana destek olan aileme, doktora başvurduğum günden itibaren her aşamada beni destekleyen, sevgisini ve merhametimi üzerimden esirgemeyen annem Aysel ASLAN'a, kızkardeşim Serpil GÖKTAŞ'a ve yeğenim Kuzey Mustafa GÖKTAŞ'a teşekkür ederim.

Serkan ASLAN

Adana / 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar.....	11
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	13
2.1.1. Eğitimde Yeni Paradigmalar	13
2.1.2. Çokkültürlü Eğitim	15
2.1.3. Çokkültürlü Eğitim ve İlkokul Programları.....	19
2.1.4. Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları.....	20
2.1.5. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı.....	29
2.1.6. Çokkültürlü Eğitim ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı.....	32
2.1.7. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı ve İlkokul Programları	33
2.1.8. Değerler Eğitimi	34
2.1.8.1. Hoşgörü Değeri	39
2.1.9. Çokkültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi	42
2.1.10. Değerler Eğitimi ve İlkokul Programları.....	43
2.1.11. Eleştirel Düşünme.....	44
2.1.12. Çokkültürlü Eğitim ve Eleştirel Düşünme.....	49

2.1.13. Eleştirel Düşünme ve İlkokul Programları	49
2.2. İlgili Araştırmalar	51
2.2.1. Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar	51
2.2.2. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	55
2.2.3. Değerler Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	60
2.2.4. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	65
2.2.5. Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi	69

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Çalışma Grubu	79
3.3. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Disiplinlerarası Öğretim Programının Hazırlanması	82
3.4. Araştırmanın Pilot Uygulaması	88
3.5. Hazırlanan Programın Uygulanması	89
3.6. Veri Toplama Araçları	92
3.6.1. Kişisel Bilgiler Formu	93
3.6.2. Görüşme	94
3.6.3. Gözlem	97
3.6.4. Öğrenci Günlükleri	99
3.6.5. Hoşgörü Tutum Ölçeği	100
3.6.6. Eleştirel Düşünme Becerisi ile Hoşgörü Değerini Belirleme Hikâye Testi	101
3.6.7. Eleştirel Düşünme Becerisi ile Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı	103
3.6.8. Araştırmacı Günlüğü	108
3.7. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi	109
3.8. Verilerin Toplanması	110
3.9. Verilerin Analiz	110
3.9.1. Nitel Verilerin Analizi	110
3.9.2. Nicel Verilerin Analizi	119
3.10. Araştırmada Geçerlik ve Güvenilirlik:	121
3.11. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	123
3.12. Geçerlik Komitesi	126
3.13. Araştırmacının Rolü	127

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	129
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	148
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	149
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	149
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	151
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	166
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	175
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	186

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum	196
5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	196
5.1.2. İkinci Alt Probleme Tartışma ve Yorum	201
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	203
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	205
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	205
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	209
5.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	212
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum	215

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	218
6.2. Öneriler	222
6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	222
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	224

KAYNAKÇA	225
EKLER	249
ÖZ GEÇMİŞ	333

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	80
Tablo 2. Velilerin Özellikleri	81
Tablo 3. Hazırlanan Programın Uygulama Süreci	90
Tablo 4. Öğrenci Ön-Son Görüşme Süreleri ve Tarihleri	96
Tablo 5. Veli Ön-Son Görüşme Süreleri ve Tarihleri	96
Tablo 6. Video Kayıtları	99
Tablo 7. Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlik Sonuçları.....	106
Tablo 8. Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlik Sonuçları	107
Tablo 9. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki	109
Tablo 10. Araştırmacı Günlüğü, Öğrenci Günlüğü ile Video Kayıtları Verileri ve Kod Örnekleri	116
Tablo 11. Tema ve Kod Örnekleri	116
Tablo 12. Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	120
Tablo 13. Hoşgörü Tutum Ölçeğine Katılım Düzeyi Puan Aralıkları	121
Tablo 14. Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları	147
Tablo 15. Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	149
Tablo 16. Hoşgörü Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	17
Şekil 2: Disiplinlerarası kavram modeli	31
Şekil 3: Durum çalışmasının aşamaları	76
Şekil 4: Araştırma süreci	78
Şekil 5: Programda yer alan temalar	84
Şekil 6: Çokkültürlülük kavramının disiplinlerarası bileşenleri	84
Şekil 7: Veri toplama araçları	93
Şekil 8: Verilerin analizi	110
Şekil 9: Nitel veri analizi süreci	112
Şekil 10: Geçerlik ve güvenirlik yöntemleri	122
Şekil 11: Araştırmacı günlüklerinde yer alan sorunlarla ilgili ifade örnekleri	154
Şekil 12: Araştırmacı günlüklerinde yer alan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler ilgili ifade örnekleri	157
Şekil 13: Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar	158
Şekil 14: Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili ifade örnekleri	160
Şekil 15: Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri	161
Şekil 16: Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri ile ilgili ifade örnekleri	163

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları	130
Grafik 2: Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları	131
Grafik 3: Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları	132
Grafik 4: Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri	133
Grafik 5: Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri	134
Grafik 6: Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri	135
Grafik 7: Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri	136
Grafik 8: Velilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları	137
Grafik 9: Velilerin inançlarına göre hoşgörü algıları	139
Grafik 10: Velilerin öğrenim durumlarına göre hoşgörü algıları	140
Grafik 11: Velilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre hoşgörü algıları	141
Grafik 12: Velilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri	142
Grafik 13: Velilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri	143
Grafik 14: Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için kullandıkları yöntemler	144
Grafik 15: Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olup olmadığı ile ilgili görüşleri	146
Grafik 16: Velilerin çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı nasıl davrandıkları ile ilgili görüşleri	147
Grafik 17: Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar	152
Grafik 18: Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler	154
Grafik 19: Video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlar	164
Grafik 20: Video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler	165
Grafik 21: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları	167
Grafik 22: Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları	168
Grafik 23: Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları	169

Grafik 24. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri	170
Grafik 25. Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri	171
Grafik 26. Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri	172
Grafik 27. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri.....	174
Grafik 28. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri.....	176
Grafik 29. Öğrencilerin kazanılan değerler ile ilgili görüşleri	177
Grafik 30. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili görüşleri.....	178
Grafik 31. Öğrencilerin severek yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri.....	180
Grafik 32. Öğrencilerin zorlanarak yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri	181
Grafik 33. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında nerede kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri	182
Grafik 34. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında farklı kültürel özellikleresahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerinde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgili görüşleri.....	184
Grafik 35. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri	185
Grafik 36. Velilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri.....	187
Grafik 37. Velilerin uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kazandıkları değerler ile ilgili görüşleri.....	189
Grafik 38. Velilerin uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerine katkıları ile ilgili görüşleri.....	190
Grafik 39. Velilerin uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında nasıl bir değişiklik yarattığı ile ilgili görüşleri	192
Grafik 40. Velilerin uygulanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı duygu ve düşüncelerinde nasıl bir değişiklik olduğu ile ilgili görüşleri	194

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek-1: Resmi İzinler	249
Ek-2: Öğrenci Görüşme Formları	251
Ek-3: Veli Görüşme Formları	253
Ek-4: Hoşgörü Tutum Ölçeği.....	255
Ek-5: Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu	256
Ek-6: Öğrenci Günlükleri	257
Ek-7: Araştırmacı Günlüğü	258
Ek-8: Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmek İçin Hazırlanan Hikaye Testi	259
Ek-9: Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	262
Ek-10: Hoşgörü Değerini Ölçmek İçin Hazırlanan Hikaye Testi	263
Ek-11: Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı	265
Ek-12: Veli İzin Formu	266
Ek-13: Hoşgörü Tutum Ölçeği Kullanım İzni	267
Ek-14: Katılım Belgeleri	268
Ek-15: Çokkültürlü Eğitime Dayalı Disiplinlerarası Öğretim Programı	270
Ek-16: Öğrenci Fotoğrafları	321
Ek-17: Öğrenci Çalışmaları	326

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konulmuş, amacı ve bu amaca bağlı olarak alt problemler verilmiş, varsayımlar, sınırlılıklar, önem ve ilgili tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çoğulculuk, yaşadığımız toplumların neredeyse doğal bir yapısı haline gelmeye başlamıştır. Küreselleşmenin getirdiği toplumsal dönüşümler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan çoğul kimliklerle ulus ötesi kurumların artan rolü sonucu her geçen gün daha da artmakta olan farklılaşmış kimlikler yaşadığımız dünyanın birer gerçeği haline gelmiştir. Bugün için insanlar geçmişte hiç olmadığı kadar iç içe yaşamakta, çoğu ülke kültürel bakımdan önemli çeşitlilikler göstermektedir. Yaşadığımız bu süreç bizleri, kültürel açıdan homojen bir ulus devlet modelinden gittikçe uzaklaştırarak, farklılıkların toplum hayatında daha fazla kabul gördüğü bir boyuta yaklaştırmıştır. Kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin sayısı ve etkinlikleri gün geçtikçe artmaktadır. Farklılıkların kabul görmesinin doğal bir uzantısı olarak da farklı etnik ve kültürel unsurların beraberce bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük politikaları gündeme gelmektedir (Şan, 2006).

Çokkültürlülük; ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınmasıdır (American Psychological Association [APA], 2002). Ergin (2000), çokkültürlülüğü “*birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması*” şeklinde ifade etmektedir. Çokkültürlülük, 1960’lı yıllarda ABD ve Avrupa’da toplumsal çeşitliliğin artması sonucunda insan hakları hareketlerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Başbay & Bektaş, 2009). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanan göçlerin ve etnik çatışmaların sonucunda artan kimlik, dil, kültür farklılıklarının üstesinden gelebilmek amaçlı olarak da çokkültürlülük, Batılı ülkeler özelinde uygulanabilir bir politika halini alabilmiştir (Yanık, 2012).

Çokkültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır. Bu boyutları olgusal ve

normatif olmak üzere iki ana kategoride toplamak mümkündür. Kavramın olgusal boyutu; tarihsel ve sosyolojik olarak belli toplumların geçmişte veya günümüzde farklı etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan meydana gelmesini ifade eder. Günümüzde yalnızca İzlanda ve Kore'nin etnik bakımdan homojen bir yapıya sahip olduğu; çokkültürlülüğü etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf, siyasi ideolojiler ve diğer kültürel farklılıklar açısından düşündüğümüzde tüm ülkelerin çokkültürlü yapıya sahip oldukları ileri sürülebilir (Kymlicka, 1998). Çokkültürlülüğün normatif boyutu ise onun değer yargısı içermesinden kaynaklanmaktadır (Parekh, 2002). Çağdaş demokratik ülkeler çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü demokratik toplumların olgusal bir durumunun yanı sıra önemli bir değeri olarak da görmekte ve buna ilişkin çeşitli politikalar geliştirmektedir. Çoğulculuk, Rawls ve Habermas gibi yirminci yüzyıl siyaset felsefecilerinin kuramsal temellendirmelerinde belirleyici bir ilke ve değer olarak yer almıştır (Akt.Yazıcı, 2004). Çokkültürlülüğün siyasal ve felsefi yönüne ilişkin tanımlamalarda Will Kymlicka (1998; 2004) ve Charles Taylor'ın (2005) çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Kymlicka (1998; 2004), özgürlük ile kültür arasında içsel bir bağ olduğunu vurgulayarak klasik liberal demokratik anlayışta egemen olan “yansızlık” ilkesinin gerçekte kültür alanında geçerli olmadığını, tam tersine egemen kültürün dışında kalan gruplara önemli dezavantaj getirdiğini savunur. Taylor (2005) ise, görüşlerini felsefi ve etik temel üzerine kurmaya çalışır. Ona göre, eşit tanınma biçimleri demokrasi kültüründe temel önem taşır, bu nedenle farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit biçimde saygıdeğer kabul edilmesi gerektiğini savunur (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009)

Çokkültürlü toplumlarda farklı düşünen, farklı giyinen, farklı gelenek ve göreneklere sahip olan insanlar yaşar (Davies, 2010). Tüm bu farklılıkların daha kolay kabul görmesi, rahatsızlık oluşturmaması için bu farklı kültürler hakkında bilgi edinmek faydalı olacaktır. Çokkültürlü eğitim bu noktada devreye girer. Ders programlarına, farklı kültürlere ait bilgilerin konulması, farklı kültürleri tanıtıcı konulara yer verilmesi, kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümüne yardımcı olabilir. Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan (2001) çokkültürlü eğitimi; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak tanımlamışlardır. Gay'e (1994) göre çokkültürlü eğitim; tüm öğrencilerin akademik

başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve sürecidir. Çokkültürlü bir eğitimin verilebilmesi için öğretim programlarının bu eğitime göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin; öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul etmeleri, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almaları ve farklılıkları sorun olarak değil, zenginlik olarak değerlendirmeleri önem taşımaktadır (Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban, Kahraman & Doğan, 2010; Polat 2009). Bu bakımdan, çokkültürlü bir sınıf ortamında öğretmenlerin, disiplinlerarası yaklaşımı temele alarak öğrenme ortamını düzenlemeleri öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin çevrelerindeki kültürel farklılıkları zenginlik olarak görmelerini de sağlayabilir.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yıldırım (1996), “*disiplinlerarası*” kavramını, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak; Aydın ve Balım’ın (2005) belirli bir kavram, problem ya da konu temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Aybek (2000) disiplinlerarası öğretimin öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştıran bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Özkök (2005) ve Aybek (2000) tarafından yapılan araştırmalarda, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünelerini geliştirdiği belirtilmiştir. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımında bir olaya, duruma farklı disiplinlerden bakmak, bu durumu, olayı anlamayı, sorunlara çözüm bulmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bakımdan çokkültürlü toplumlarda farklı kültürleri tanımak, anlamak ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözmek için öğretme-öğrenme sürecinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımını uygulamak önem arz etmektedir. Çünkü bu şekilde öğrencilerin farklı kültürleri daha iyi tanıyıp anlamaları ve farklı pencerelerden bakarak sorunlara çözüm bulmaları kolaylaşabilir. Nitekim Banks (2013) tarafından da, çokkültürlü eğitimin disiplinlerarası olduğu belirtilmiştir.

Kültürün önemli öğelerinden birisi de değerlerdir. Değer; toplumlar, inançlar, ideolojiler veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü ideolojik veya ilahi kaynaklı duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Dönmez & Yazıcı, 2008). Başka bir deyişle değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih

etme eğilimidir (Genç & Eryaman, 2007). Günümüzde hızlı değişen bilimin ve teknolojinin günlük hayatımızın en önemli parçalarından biri haline gelmesi ile çağdaş insanın içinde yaşadığı değerler ve yaşam biçimi de hızlı değişmeye uğramaktadır (Yağcı, 2008). Bu değişime ayak uydurabilmek için bireylere değerlerin kazandırılması önem taşımaktadır. Çünkü bireylere; saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli ahlâkî ve medeni değerleri kazandırmak demokratik bir toplumun oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Nitekim Doğanay, Seggie ve Caner (2012) tarafından değerlerin demokratik vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanarak değerlerin kazandırılmasının demokratik toplum oluşturulmasındaki önemi açıkça ortaya konmuştur. Değer eğitimi başlama zamanı önemlidir. Yaman (2012), değer eğitiminin öncelikle erken yaşlarda ailede başlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Daha sonra bu durum, örgün eğitim sürecinde, duygu oluşturma ve etkinliklerle devam etmelidir. Çokkültürlü eğitimde de, öğrencilere farklılıklara saygı, adalet, hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerler kazandırılmaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitimde, demokratik bireyler yetiştirilmek istenilmektedir (Banks, 2013; Gay, 2004; Wilson, 2012). Bu bakımdan çokkültürlü eğitime dayalı olarak öğretim programının tasarlanıp uygulanması öğrencilere farklılıklara saygı, adalet, hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırabilir.

Eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Paul, 1991). Duphorne (2005), eleştirel düşünmeyi, değer yargılarını desteklemek ve fikirleri organize etmek için fırsatlar ve çeşitli düşünceler, analizler ve uygulamalar içermesi gereken bir çevre olarak belirtir. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen önemli faktörlerden birisi bireyin içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür. Her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır. Bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar (Tümkiye & Aybek, 2008). Bireylere kültürel öğeler aktarılırken, o topluma ait düşünme becerileri de aktarılmaktadır. Bu bakımdan, çokkültürlü toplumlarda yaşayan bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin toplumun kültürel özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Bigatti, Gibau, Boys, Grove, Ashburn-Nardo, Khaja ve Springer (2012), çokkültürlü eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini açıkça ifade etmişlerdir. Hohensee, Bission ve Derman-Sparks (1992) çokkültürlü eğitimin

amaçlarından birisinin kültürel farklılıklara yönelik oluşan ön yargılara ilişkin eleştirel düşünme becerisini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bohn ve Sleeter (2000) çokkültürlü eğitimin, okullarda eleştirel düşünme ortamını sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Marangoz (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler ve idareciler çokkültürlü eğitimin öğrencilere eleştirel düşünme yetisini kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu bakımdan, çokkültürlü eğitime dayalı olarak öğretim programının tasarlanması ve uygulanması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, çokkültürlü eğitim ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Nitekim ERIC veri tabanında çokkültürlü eğitim ile ilgili son on yılı kapsayan bir arama yapıldığında 4000'nin üzerinde makaleye ulaşılmaktadır. Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili az sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Akın, 2016; Başarır, Sarı & Çetin, 2014; Demir, 2012; Demir & Başarır, 2013; Engin & Genç, 2015; Marangoz, Aydın & Adıgüzel, 2015; Polat, 2009; Polat & Kılıç, 2013; Yavuz & Anıl, 2010; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009; Ünlü & Örtten, 2013). Yapılan bu çalışmalar incelediğinde daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının araştırıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşması araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizde, çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmesi önem arz etmektedir. Çünkü ülkemizde farklı etnik gruba, mezhebe, dine, dile, engele, sosyo-ekonomik duruma vs. sahip insanlar yaşamakta ve bu insanlar arasında sorunların yaşandığı bilinmektedir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için de, öğretim programlarının ve öğrenme ortamının çokkültürlü eğitime göre düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin çokkültürlülük kavramını daha iyi anlayıp özümseyecekleri, farklı bakış açılarıyla, farklı disiplinlerle ilişki kurarak bu kavramı daha iyi öğrenecekleri ve bu şekilde de birbirlerinin bu farklılıklarını zenginlik olarak görecekları düşünülmektedir. Ayrıca çokkültürlülüğten kaynaklı sorunlara farklı disiplinlere ait bakış açılarıyla bakılması, bu sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. İlkokul programları incelendiğinde ise, çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir temanın ya da ünitenin olmadığı tespit edilmiştir. İlkokul programları incelendiğinde çokkültürlülük ile ilgili dolaylı kazanımların ve etkinliklerin olduğu görülmektedir. Nitekim ilkokul dördüncü

sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) yer alan kültür ve miras ile uzaktaki arkadaşım adlı ünitelerde, çokkültürlü eğitim ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar bulunmaktadır. Kültür ve miras adlı ünite, *"Ailesi ve çevresindeki milli kültür yansıtan öğeleri fark eder, kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir."* kazanımları örnek verilebilir. Uzaktaki arkadaşım adlı ünite daha çok, farklı ülkelerde yaşayan öğrencilerin kültürel özellikleri verilmekte, ancak ülkemizde yaşayan toplumların kültürel özellikleri hakkında bilgi verilmemektedir. Bu da, farklı kültürel değerleri tanıtmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersi öğretim programının bir eksikliği olarak görülmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilecek disiplinlerarası öğretim programı ile öğrencilere hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılacağı düşünülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca ülkemizde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre desenlenerek, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin derinlemesine incelenmesi ihtiyacı duyulmuştur. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak, böyle bir araştırmanın yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırma ile alanyazına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada;

"Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi sürecine katkısı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel

düşünme becerisinin geliştirilme sürecini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Hoşgörü değerine yönelik mevcut durum nedir?

Öğrenciler açısından mevcut durum:

- a) Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları cinsiyetleri, etnik kimlikleri ve inançları açısından nasıldır?
- b) Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması ile ilgili görüşleri nelerdir?
- c) Öğrencilere göre hoşgörülü olunmadığı takdirde ne gibi sorunlarla karşılaşılır?
- d) Öğrencilere göre hoşgörülü olmak için neler yapılmalıdır?
- e) Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Veliler açısından mevcut durum:

- a) Velilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları cinsiyetleri, inançları, eğitim durumları ve sosyo-ekonomik durum açısından nasıldır?
- b) Velilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- c) Velilere göre hoşgörülü olunmazsa ne gibi sorunlarla karşılaşılabilir?
- d) Veliler, çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için neler yapmaktadırlar?
- e) Velilere göre çocukları hoşgörü değerine sahip midirler?
- f) Velilerin çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davrandıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

- 2. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla eleştirel düşünme becerisine ve hoşgörü değerine yönelik yapılan

etkinliklerin uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara olası çözüm önerileri nelerdir?

- a) Araştırmacı günlüklerinde belirlenen sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri nelerdir?
 - b) Öğrenci günlüklerinde belirlenen sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri nelerdir?
 - c) Yapılan gözlemlerde belirlenen sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri nelerdir?
6. Öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- a) Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları cinsiyetleri, etnik kimlikleri ve inançları açısından nasıl bir değişiklik olmuştur?
 - b) Öğrencilerin görüşlerine göre neden hoşgörülü olunmalıdır?
 - c) Hoşgörülü olunmazsa ne gibi sorunlarla karşılaşılır?
 - d) Hoşgörülü bir birey olmak için ne yapılmalı?
 - e) Farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılmalı?
7. Öğrencilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- a) Öğrenciler uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünmektedirler?
 - b) Öğrenciler uygulanan etkinlikler sonucunda hangi değerleri kazanmışlardır?
 - c) Öğrencilere göre uygulanan etkinlikler sonucunda hayatlarında ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - d) Öğrenciler hangi etkinlikleri severek yapmıştır?
 - e) Öğrenciler hangi etkinlikleri zorlanarak yapmıştır?
 - f) Öğrencilere göre etkinlikler sayesinde öğrendiklerini günlük hayatlarında nerelerde kullanılabilecekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - g) Uygulanan etkinlikler öğrencilerin farklı kültürlere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşünceleri üzerinde nasıl bir etki oluşturmuştur?
 - h) Öğrencilerin uygulan etkinlikler sonrası öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabileceği ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?
- a) Velilerin çocuklarına uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - b) Velilere göre uygulanan etkinliklerde çocukları hangi değerleri kazanmışlardır?

- c) Uygulanan etkinlikler çocukların hoşgörölü olmasına nasıl katkı sağlamıştır?
- d) Uygulanan etkinlikler sonucunda çocuklarının hayatında ne gibi değişiklikler olmuştur?
- e) Uygulanan etkinlikler çocuklarının farklı költürlere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerinde nasıl bir etki yaratmıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya koşulları ve son yıllarda dünya üzerinde meydana gelen gelişmeler kökköltürlü eğitime verilen önemi arttırmıştır. Çağımızda bilimde ve teknolojik alanda meydana gelen gelişmelerle beraber dünya gittikçe küçölümekte ve adeta büyük bir köy halini almaktadır. Bu durumun sonucu olarak farklı ölkelerde çeşitli költürel unsurlara sahip insanların birbirleriyle etkileşimi hızlanmıştır. Farklı inanca, etnik kökene, sosyo-ekonomik özelliklere, dillere vb. sahip insanların birbirleriyle etkileşime girmesi birbirilerini tanımalarına ve birlikte yaşamalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu durum, insanların birbirleriyle ilişkilerinde eskiye nazaran daha hoşgörölü ve birbirlerinin farklılıklarına saygılı olmalarını gerekli kılmaktadır.

Dünya tarihi incelendiğinde, insanların költürel farklılıklarından kaynaklı birçok savaş yaşandığı ve bu savaşlar neticesinde milyonlarca insanın yaşamını yitirdiğı veya yaşadıkları yerden göç ettikleri görölmektedir. Maalesef ki, geçmişte költürel farklılıklardan dolayı yaşanan sorunlar günümüzde de devam etmektedir. Günümüzde de, farklı ölkelerde yaşayan insanlar kendi inançları, dilleri, etnik kimlikleri vb. dışındaki insanlara tahammöl edememekte ve hoşgörölü ile yaklaşmamaktadır. Bu durum, insanlar arasında ciddi problemlere neden olmakta ve dünya barışını olumsuz etkilemektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için kökköltürlü yapıya sahip ölkelerin kökköltürlü eğitimi dikkate almaları gerekmektedir. Çünkü kökköltürlü eğitim ile insanlar arasında yaşanan költürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar giderilebilir. Ayrıca kökköltürlü eğitim, öğrenme-öğretme sürecini költürel çoğulcuğu teşvik edecek yapıda inşa etmektedir (Başbay & Kağnıcı, 2011). Bu süreçte önemli olan költürel farklılıklara saygı duyulması ve hoşgörölü ile bakılmasıdır. Bu şekilde farklı költürler ortak bir zeminde buluşup barış ve huzur içinde yaşayabilir.

Çökköltürlü eğitim, günümüz toplumlarının çeşitli problemlerine çözüm üretebilecek bir sistemdir. Çünkü bu eğitim sistemi; etnik kimlik ve sosyal sınıf kaynaklı birçok eşitsizliği, hakkaniyetli eğitim uygulamalarıyla giderme çabasıındadır

(Banks & Banks, 2013). Çokkültürlü eğitime neden ihtiyaç duyulduğu şu üç maddede açıklanabilir (Kaya & Aydın, 2014: 39):

1. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler arasında dostluk bağının kurulmasına yardımcı olur. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim, insan haklarının demokratik toplumlara yerleşmesi, öğrenilmesi ve öğretilmesinde garantör görevi görmektedir.
2. Çoğulcu toplumlarda sosyal anlaşmazlıkların giderilmesine ve bireylerin birbiri ile kaynaşmasına katkıda bulunur.
3. Kültürel dönüşüm ve kültürlerin bileşimi bakış açılarıyla, Türkiye toplumu gibi birçok kültürün karması şeklinde oluşmuş toplumlar vardır. Böyle çok çeşitli toplumsal yapıya daha sağlıklı ve kapsamlı bir kültürel kombinasyon sunduğu için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından birisi, öğrencilerin kültürlerarası olumlu davranış, bakış açısı ve tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Lawrence, 1997). Çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılmış araştırmalar sonucunda, bu eğitim sisteminin öğrenciler arasında işbirliğini arttırdığı, pozitif bakış açısını geliştirdiği, disiplin sorunlarını azalttığı ve eğitim sistemi açısından daha birçok kazanım sağladığı saptanmıştır (Banks, 1993).

Türkiye’de de farklı inanç, dile, sosyo-ekonomik duruma, etnik gruba vs. sahip insanlar yaşamaktadır. Bu da, ülkemizin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim Kamuoyu Araştırmaları ve Danışmanlık Şirketi’nin (KONDA) (2011) yapmış olduğu araştırmaya göre Türkiye 36 farklı etnik kimliği bünyesinde barındıran çokkültürlü bir ülkedir. Bu durum dünyada olduğu gibi Türkiye’de de, etnik ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu sorunların giderilmesi ve bireylerin kültürel farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olabilmesi günümüzde daha önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, daha ilkokul yıllarından itibaren bireylerin kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü olarak yetiştirilmesi ve öğretme-öğrenme ortamının bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca kültürel farklılıklara göre düzenlenen öğretme-öğrenme ortamı öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Nitekim ulusal ve uluslararası birçok araştırmada bu durum vurgulanmıştır (Au & Kawakami, 1994; Foster, 1995; Hollins, 1996; Gay, 2010; Günay, Kaya & Aydın, 2014; Ladson-Billings,

1994, 1995; Marangoz, 2014; Tümkiye & Aybek, 2008; Ware, 2006). Tüm bu nedenler, yapılacak olunan bu araştırmanın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca ülkemizde, çokkültürlü eğitimin ilkokullarda uygulanmasının derinlemesine incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Değerler eğitiminin çokkültürlü eğitim ile bütünleştirilme çalışmasının ve çokkültürlü eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin nasıl etkilendiğinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın çokkültürlü eğitim, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, değerler eğitimi ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılacak araştırmalara ve uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmada yapılan gözlemler süresince doğal davrandıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme araçlarını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 30 kişilik öğrenci grubundan toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma sürecinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile eleştirel düşünme becerisindeki değişim, süreçte yaşanan problemlere ilişkin bulgular uygulama sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002).

Çokkültürlü Eğitim: Banks (2013) çokkültürlü eğitimi bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Disiplinlerarası Öğretim: Yıldırım (1996), “disiplinlerarası” kavramını, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlamıştır.

Değerler Eğitimi: Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalardır. Değer eğitimi denildiğinde kişilerin tercihlerini belirleyen ilkelerden söz edilmektedir (Bacanlı, 2011).

Hoşgörü: Temel anlaşmazlıklar olsa bile, birbirini özgür ve eşit olarak kabullenmiş kişilerin birbirlerine karşılıklı saygı prensibini temel almasıdır (Macleod, 2010: 15)

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, değer yargılarını desteklemek ve fikirleri organize etmek için fırsatlar ve çeşitli düşünceler, analizler ve uygulamalar içermesi gereken bir çevredir (Duphorne, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, değerler eğitimi ve eleştirel düşünme ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde; eğitimde yeni paradigmalar, çokkültürlü eğitim, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, değerler eğitimi ve eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Çokkültürlü eğitimin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, değerler eğitimi ve eleştirel düşünme becerisi ile ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca ilköğretim programlarında çokkültürlü eğitimin, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının, değerler eğitiminin ve eleştirel düşünmenin yeri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Eğitimde Yeni Paradigmalar

Günümüz dünyasında çok hızlı bir değişim ve dönüşüm olmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sosyal hayattan, ekonomiye, sanata, teknolojiye birçok alanda etkisini göstermektedir. Eğitim alanında da, değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın bireyi; teknolojideki, sanattaki, sosyal hayattaki hızlı değişime ayak uydurabilen, nasıl öğreneceğini bilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve demokratik değerleri benimsemiş olmalıdır. Bu bireyleri yetiştirebilmek içinde, eğitim sisteminin bu değişimi kazandırabilecek alt yapıya sahip olması gereklidir. Bu gereksinimden ötürü, eğitimde paradigma değişikliği olmuştur.

Paradigmalar “*Bir veya birkaç kuramı içine alabilecek şekilde geliştirilmiş ve belli bir zaman diliminde davranışlarımızı yöneten ve yönlendiren modeller veya dünya görüşleridir.*” (Özden & Şimşek, 1998:2). Daha özel olarak da bilimde bilim adamının dünyaya bakışını belirleyen, ona fenomenleri açıklama imkânı veren model, kavramsal çerçeve ya da ideal teori olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2005). Yirmi birinci yüzyılın başına kadar eğitimde pozitivist paradigmalar hâkim olmuştur. Pozitivizm her türden bilgi araştırmasının kayıtsız koşulsuz olgulara ya da gerçeklere dayandırılması gerektiğini savunan felsefe anlayışıdır (Ulaş, 2002:1061). Realizm felsefesinden yola çıkan pozitivizmin özü gerçekliğin bizim yani bireyin dışında varolduğunu, bireyden bağımsız olduğunu varsaymasıdır. Yani ben doğup onu algılamasam bile şeyler benden

bağımsız olarak var olacaktır. Gerçeklik benim var olmam ya da olmamama bağlı değildir (Özden & Şimşek, 1998:2). Pozitivizmin eğitimdeki yansıması davranışçı yaklaşımda görülmektedir. Davranışçı kuram uyarıcı-tepki üzerine kurulmuştur. Davranışçı yaklaşımda birey pasif haldedir, dersler öğretmenler tarafından anlatılır ve kitaplara dayanır. Öğretmenler bilgi kaynağıdır ve görevi öğrencilere bu bilgileri aynen aktarmaktır. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder (Senemoğlu, 2011). Aydın'a (2007) göre 20. yüzyılın ortalarından itibaren, evrenselci-nesnelci pozitivist bilim imgesinin ürünü sayılan davranışçılık eleştirilmeye başlanmışken, tekilci-öznelci yeni bilim imgesine uygun öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık ön plana çıkmıştır.

Yapılandırmacılık, pozitivist geleneği reddetmekte; bilgi ve öğrenmeyi Kant ve Wittgenstein'nin savunduğu tezlerde olduğu gibi özneler arası kabul etmektedir (Howe & Berv, 2000). Bu bakış açısından yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerden edindiği deneyimlerle ilişkili, ancak bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak görülebilir. Yapılandırılmacılıkta bilginin; hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005:40). Yapılandırmacı öğrenme ortamında bireyin, bilgiyi pasif bir şekilde alarak öğrenmesi söz konusu olamaz. Öğrenme süreci; öğrenci merkezli, öznel, sosyal, duygusal ve süreklilik gösteren özellikler taşımaktadır (Oğuz, 2011; Saban, 2014). Yapılandırmacılıkta öğrenme ortamı; grup etkileşimini kolaylaştırmaya, bilgi alanına planlı ve çoğu kez planlı olmadan girmeye, geliştirmeye ve düzenlemeye, öğrencilerin kendi kavramlarını ve öğrenme ile ilgili farkındalıklarını geliştirmelerine olanak vermektedir (Richardson, 2003).

İki binli yılların eşiğinde Türk eğitim sisteminin kökten ve acil bir dönüşüm ihtiyacı içinde olduğu artık genel kabul gören bir anlayıştır (Özden & Şimşek, 1998). Özellikle bilimde, sanatta, teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler Türk eğitim sisteminde değişimi zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de uzun yıllar öğretim programları pozitivist temele alan davranışçı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Ancak 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de, dünyada görülen paradigma değişimine ayak uydurarak öğretim programlarında değişikliğe gitmiş ve öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak düzenlenmiştir. Son olarak da, 2012 yılında eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yaparak 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine geçmiştir.

2.1.2. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü bir yapıya sahip toplumlarda, kültürel özellikler eğitimi de etkilemiş ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Banks vd. (2001) çokkültürlü eğitimi; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak tanımlamışlardır. Gay'e (1994) göre çokkültürlü eğitim; tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve sürecidir. Mwonga'ya (2005) göre, çokkültürlü eğitim, toplumun çoğunluğu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan, demokratik vatandaşlık eğitimidir. Nieto ve Bode'ye (2011) göre çokkültürlü eğitim, demokratik değerleri ve amaçları, kültürel çoğulculuğu, sosyal adaleti ve öğrencilerin sosyal, kişisel ve entelektüel gelişimlerini temel alan eğitimidir. Aydın ve Tombuloğlu (2014) çokkültürlü eğitimi; ırkçılığı ve asimilasyonu reddederek ve her türlü farklılığa saygı göstererek, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğu sağlamak için eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. Cırık (2008) çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açıları ve fikirleri analiz etme gibi ortak noktaların bulunduğu vurgu yapmaktadır.

Nieto'ya (1996) göre, çokkültürlü eğitim kapsamlı bir okul reformudur ve okullarda kullanılan öğretim programı ve yöntem-tekniklerde öğretmen-öğrenci-veli sacayakları arasında eleştirel pedagojiyi kullandığını savunmaktadır. Buna ek olarak Nieto'ya (1996) göre çokkültürlü eğitimin temel özellikleri şunlardır:

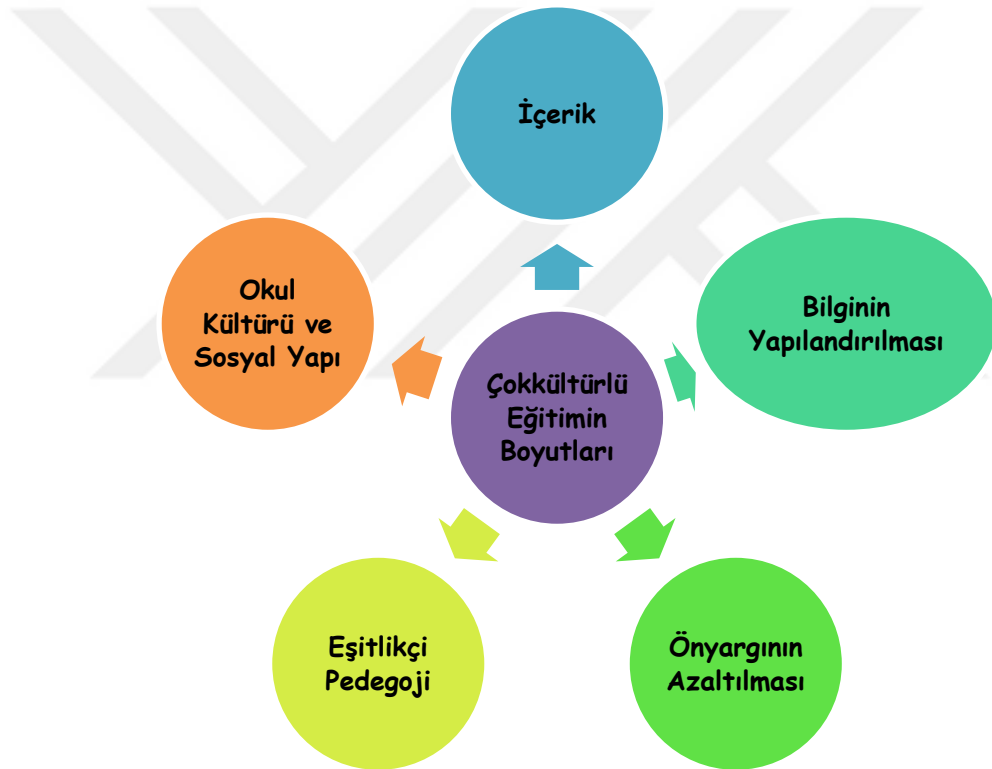
1. Çokkültürlü eğitim ırkçılık karşıtı bir eğitimidir.
2. Çokkültürlü eğitim temel eğitimidir.
3. Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için önemlidir.
4. Çokkültürlü eğitim yayılmacı niteliktedir.
5. Çokkültürlü eğitim sosyal adalete dönük eğitimidir.
6. Çokkültürlü eğitim bir süreçtir.
7. Çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.

Çokkültürlü eğitim ilk olarak 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi bağlamında öne sürülmüş; sonrasında ise çeşitli grupların amaçlarını ve değerlerini bilinir kılmak, çokkültürlü eğitim argümanını desteklemek üzere genişletilmiştir (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışında, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlayan insan hakları hareketlerinin büyük bir etkisi vardır. 1960'ların sonunda, eğitim çeşitli gruplar için daha eşit hale getirebilmek amacıyla ABD'de yurttaşlık hareketi başlamıştır (Sleeter & Grant, 1994). Bu hareket; ayrımcılığa son vermeyi, çok dilli eğitimi, eğitimin özel ihtiyaçlarını ve okulları daha fazla öğrenci için erişilebilir yapacak temel girişimleri içeren çokkültürlü eğitim reformu hareketi, okul içindeki işleyişi ve içeriği değiştirmeyi amaçlamıştır (Kaya & Aydın, 2014). 1980'ler okullara yönelik şikâyetlerin, sadece eğitim programlarına göstermelik programlar ekleyerek ya da kadınlara veya farklı ten rengindeki kişilere özel programlar açarak geçirtilmesini reddeden, ilerici aktivist ve araştırmacıların ortaya çıkışına şahit olmuştur (Aydın, 2012). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yaklaşırken çokkültürlü eğitim uzmanları; sosyal adalet, eleştirel düşünme ve fırsat eşitliği faktörlerini temele alan eğitim ve öğretim modelleri ile yaklaşımları geliştirmeye odaklanmışlardır (Kaya & Aydın, 2014). Son yıllarda ise çokkültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulanmaya konulmaktadır (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitimin bazı amaçları bulunmaktadır. Banks ve Banks (2013), çokkültürlü eğitimi; tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarının sağlanması olarak tanımlarken, çokkültürlü eğitimin asıl amacını da en sade şekilde ifade etmiştir. Oakes ve Lipton'a (2007) göre çokkültürlü eğitimin amacı, insanlar arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri kaldırmaktır. Bennett (1990) ise çokkültürlü eğitimin amacının, tüm öğrencilerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Manning ve Bauth (2009) çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin öğrenme aşamasında, kültür, etnik, sosyal sınıf, cinsiyet, din ve özel ihtiyaçlar gibi insanları birbirinden farklı kılan özellikleri kabul etmesini ve bunları takdirle karşılamasını sağlamak, öğrencilere gelişim çağlarında adalet, eşitlik ve demokrasi duygusunu aşılacak olmak üzere iki amacının olduğunu belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitimin temel amacının, ayırım yapmadan tüm vatandaşlara eşit eğitim sunmak olduğu söylenebilir. Gay (1994), çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını;

1. Eğitimde eşitlik ve mükemmellik,
2. Değerleri ve tutumları açıklama,
3. Çokkültürlü sosyal yeterlik,
4. Temel yetenek kazanımı,
5. Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek,
6. Kişisel gelişim olarak sıralamaktadır.

Banks (2013) etkili bir çokkültürlü eğitimin içerik, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir. Bu boyutlar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Şekil 1'de görüldüğü gibi çokkültürlü eğitimin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

1. İçerik: Öğretmenlerin, konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsar. Örneğin fizik ve matematik öğretmenleri, konularını anlatırken, farklı kültürden olan bilim adamlarının biyografilerini anlatarak, bu insanların bilime

katkılarını açıklayabilirler. Bu şekilde işlenen bir dersin sonucunda öğrenci, bilime önemli katkıları olan bu insanların kültürlerine karşı önyargılı davranmaması gerektiğini anlayabilir. Çünkü bilim evrenseldir ve sadece tek bir toplumun değil, herkesin faydası içindir.

2. Bilginin Yapılandırılması: Bu fikir üzerinde birçok filozof ve eğitimci çalışmış, fakat yapılandırmacılık hakkında ilk görüşleri Piaget ve Dewey sunmuştur. Piaget yapılandırmacılığı bilişsel kurama dayandırırken, Dewey eğitimin eylem odaklı bir iş olduğundan yola çıkarak çeşitli tanımlar yapmıştır. Dewey'e göre bilgi ve fikir, öğrenenin kendisi için değerli olan deneyimlerden doğar. Bilginin yapılandırılması ise, toplum bilimcilerin, davranış bilimcilerinin ve doğa bilimcilerinin bilgiyi oluşturma ve oluşturulan bu bilgi yapılarının kültürel varsayımlar, örnekler, bakış açıları ve önyargılar çerçevesince nasıl etkilendiğini anlatan süreçtir. Öğretmenlerin bu boyuttaki görevleri; kişilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf gibi özelliklerinin bilgi inşasını nasıl etkilediğini öğrencilere aktarabilmektir.

3. Önyargının Azaltılması: Bu boyut öğrencilerin ırksal ve etnik farklılıklarından dolayı birbirlerine önyargılı davranmamalarını, aksine onlarla empati kurmaları gerektiğini öğretir. Bu boyut için öğretmenler öğretim materyallerini sınıftaki farklı grupların özelliklerine göre seçebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi de öğrencilerin bir arada çalışmalarını ve başarıya ulaşmak için birbirleriyle iyi geçinmelerini sağlayacağından, önyargıyı azaltmak için önemli teknikler içermektedir.

4. Eşitlikçi Pedagoji: Bu boyut, öğretmenlerin farklı kültürden öğrencilere eşit davranmaları ve eşit eğitim fırsatı sunan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları zaman ortaya çıkar. Burada da öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayacak ders planlarını hazırlamaları pedagojik açıdan son derece önemlidir.

5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Çeşitli ırksal, etnik, dil ve sosyal-sınıf grubuna mensup öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlülüğü tecrübe edebilmeleri için, kültür ve organizasyonun yeniden yapılandırıldığı süreci ifade eder. Bu boyutta ise öğretmenler öğrencilerin kültürel farklılıklarına bağlı kalmaksızın, değerlendirme konusunda adil olarak, onların okul kültürünü geliştirebilirler.

Çokkültürlü eğitimin bu beş boyutunu okullara uygulamak için, eğitim kurumları, tüm ırksal ve kültürel gruplar ile her iki cinsiyet grubundan öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak ve onların eşit eğitim fırsatına

sahip olabilecekleri şeklinde reforme edilmelidir. Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitimin beş boyutunu taşıyan bir okulun sekiz özellik taşıması gerekir. Bunlar;

1. Öğretmenler ve okul yöneticileri tüm öğrencilere karşı yüksek beklentili ve olumlu tutumdadır. Ayrıca onlara pozitif ve ilgili bir tutum sergilerler.
2. Resmi müfredat, cinsiyetler de dâhil, kültürel ve etnik grupların tecrübelerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtır.
3. Öğretmenlerin öğretim tarzı, öğrencilerin öğrenme, kültürel ve motive olma nitelikleriyle uyudur.
4. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı gösterir.
5. Okul gösterilerinde, olaylarda ve durumlarda kullanılan materyaller kültürel, etnik ve ırksal grupların bakış açılarını yansıtır.
6. Okulda kullanılan ölçme ve değerlendirme prosedürleri kültürel açıdan hassastır ve farklı ırka mensup, yetenekli öğrenciler orantılı şekilde ödüllendirilirler.
7. Okul kültürü ve gizli müfredat kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
8. Okul danışmanları çeşitli ırk, etnik ve sosyal grup mensubu olan öğrencilere karşı yüksek beklentilidirler ve onlara iyi birer kariyer sağlama yolunda yardımcı olurlar şeklindedir.

2.1.3. Çokkültürlü Eğitim ve İlkokul Programları

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile çokkültürlü eğitim uzlaşmayı, işbirliğini, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel alan bir özelliğe sahip olması bakımından birbiriyle örtüşen yönleri vardır (Şimşek, 2004: 135). Yapılandırmacı yaklaşım sayesinde adil ve demokratik bir ortam sağlanarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretime etkili bir şekilde dâhil olması hedeflenmektedir (Harris & Graham, 1994: 245). Yapılandırmacılığın daha eğitimsel tanımına göre ise anlamlandırma, deneyim ile sıkı ilişki içindedir. Çünkü öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler (Arslan, 2007:46). Böylece, yapılandırmacı yaklaşım insanların kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin farklı bilgi ve deneyimlere

sahip olduğunu göz önünde bulunduran eğitim tasarımı ileri sürer (Kathryn, 1998: 312). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere aktif katılım, işbirliği ve diyalog yoluyla bilgi ve deneyimlerini paylaşma imkanı sunmaktadır (Brooks, 1990:70). Kısacası yapılandırmacılık, toplumsal değişim için bir güç olan bireylere saygılı etkileşimler ve ortamlar, çeşitlilikler, ebeveyn ortaklıkları ve çoklu bakış açısına sahip olma gibi temaları tasarlaması (Carlson, 1999:217) yönüyle çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla birçok noktada buluşmaktadır. Dolayısıyla 2005'te uygulamaya konulan programın çokkültürlü eğitimin özelliklerini yansıtması daha çok yapılandırmacı anlayışın ürünü olduğu söylenebilir (Arslan, 2016). Bununla birlikte 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında çokkültürlü eğitime yeterince yer verilmediğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Cırık, 2008:36). Başka bir deyişle yıllar süren tepeden inme ve tek tipçi anlayışlar yerine son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmasına rağmen eğitim anlayışında hala değiştirilmesi gereken önemli noktalar mevcut. Etnik, dini, kültürel, cinsiyet gibi farklılıkları görmek ve buna uygun programların geliştirilmesi beklenmektedir (Kaya & Aydın, 2014: 191). İlkokul programları incelendiğinde, doğrudan çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımlara yer verilmediği, ancak dolaylı olarak çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımların olduğu görülmüştür. Son yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında “*Kültür ve Miras*” ile “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Cırık (2008) ve Açıkalın (2010) çalışmalarında ortak olarak son yayınlanan sosyal bilgiler programında çokkültürlü eğitime yer verildiğini belirtmektedirler. Ancak Cırık (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilkökuller programlarında çokkültürlü eğitimin yeterli olmadığı saptanmıştır. Açıkalın (2010) çalışmasında, öğrencilerin dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanların yaşayışları ve kültürel öğeleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanında çokkültürlü öğelerin varlığından bahsetmekte, “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanından bahsetmemektedir.

2.1.4. Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

Çokkültürlü eğitim dünya üzerinde pek çok ülkede uygulanmaktadır. Özellikle çokkültürlü yapıya sahip ülkelerde çokkültürlü eğitimin nasıl uygulandığına dair bilgi sahibi olunması ülkemizde çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanması gerektiğine katkı sağlayabilir. Bu bakımdan, araştırmada çokkültürlü yapıya sahip olan, farklı kıtalarda

yer alan ülkelerin çokkültürlü eğitim uygulamaları incelenmiş ve ülkemizde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada ABD, Kanada, Avustralya, İsviçre, Almanya, Güney Afrika Cumhuriyeti, Azerbaycan ve Çin'in çokkültürlü eğitim uygulamaları açıklanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD): Kuzey Atlantik ve Kuzey Pasifik Okyanuslarının arasında olan ABD, Kanada ve Meksika arasında yer almaktadır. Yüzölçümü bakımından dünyanın üçüncü büyük ülkesidir. ABD, Kuzey Amerika kıtasında yer alan 50 eyaletten oluşan federal bir devlettir. ABD, çoğulcu demokrasiye dayalı başkanlık sistemiyle yönetilen federal bir cumhuriyettir. Başkenti Washington D.C'dir. Federal sistem uyarınca federal yönetim ile içişlerinde serbest olan eyalet yönetimlerinin görev yetki ve sorumlulukları anayasada tanımlanmıştır. Kuvvetler ayrılığı ilkesi hâkimdir. ABD'de çok farklı kültürel özelliklere sahip bireyler yaşamaktadır. ABD, dışarıdan oldukça göç almaktadır. Bu nedenle, 2025 yılında nüfusunun 351 milyon olacağı tahmin edilmektedir. ABD'nin ekonomisi oldukça gelişmiştir. Bu nedenle, dünyanın süper gücü olarak bilinmektedir (Cengizhan, 2005; Harmancı, 2015; Yakar, 2015). ABD'de zorunlu eğitim 12 yıldır. ABD'de ilköğretim 6 yaşında başlar ve 6 yıl sürer. İkincil olarak adlandırılan eğitim iki kademeye ayrılır. Alt ikincil eğitim ortaokullar veya junior liseler 7. sınıftan 9. sınıfa kadar üç yıl sürer. Üst ikincil eğitim liseler 3 yıl sürer ve 10. sınıftan 12. sınıfa kadardır (Yakar, 2015). ABD'de okullardaki dilsel ve dinsel çeşitlilik günden güne artmaktadır. Bu nedenle, çokkültürlülük ABD'de toplumunun bir gerçeği kabul edilmiştir (Tesconi, 1984:88). Amerika'da çokkültürlü eğitim sayesinde, etnik çeşitlilikten kaynaklı sorunlar en aza indirgenmiş, eğitim fırsatları ve olanakları en üst düzeye çıkmıştır (Aydın, 2013). ABD'de çokkültürlü eğitime devlet okullarında büyük önem verilmektedir. Demokrasi prensibi doğrultusunda devlet, zorunlu eğitimi maddi durum, geçmiş, ırk, dil, din ya da cinsiyete göre ayırmamış, herkesi kucaklamıştır (Aydın, 2013). Amerika'da, 1968 yılında kongre tarafından iki dilli eğitim yasası çıkarılmıştır (Kaya & Aydın, 2014). Amerika'da çokkültürlü ve çok dilli eğitim müfredatı, öncelikle eşitlik ilkesinin devlet okullarında uygulanmaya konulması ile ilgilenir. ABD'de birleştirici bir politika olarak bakılan çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklar arasında eşitlik anlayışıyla alternatif eğitim uygulamalarıyla bireylerin kendini bilmesi, öz-saygı, gruplar arası iletişim ve uyum ile fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Tesconi, 1984: 88). ABD'de özellikle öğretmen adaylarına toplumsal yapısının gereği olarak çokkültürlü eğitim esas alınmaktadır. Çünkü bütün okullarında çeşitlilik söz konusudur ve her bir kültürün

kendisini koruması bütünlüğün sağlanması için önemli görülmüştür (Aydın, 2013: 35). Bu sayede, ABD’de okullar, bütün öğrencilerin eşit eğitim erişimi ve fırsatlarını demokratik idealler çerçevesinde ulaşmaları için destek vermektedir (Mwonga, 2015: 13-14).

Kanada: Kanada'nın güneyinde ve kuzeybatısında ABD bulunmaktadır. Kanada yaklaşık 34 milyon nüfusa sahiptir. Dünyanın en geniş yüz ölçümüne sahip ikinci ülkesidir. Ülke nüfusunun çoğunluğu ABD sınırına yakın şehirlerde yaşamaktadır. Ülke 10 eyalet ve 3 bölgeden oluşmaktadır. Kanada'da birçok Avrupa ülkesinden insanlar yaşamakla birlikte ülke nüfusunun çoğunluğunu İngilizler ve Fransızlar oluşturmaktadır. Kanada, dünyanın en zengin ulusları arasında yer alır ve dünyanın 10. büyük ekonomisine sahiptir. Kanada, sahip olduğu madenlerin çeşitliliği ve zenginliği açısından da dünyanın sayılı ülkeleri arasındadır. Kanada, İngiltere tahtının sembolik başkanlığını kabul eden Anayasal Monarşi ve demokratik parlamenter federal sistem ile yönetilmektedir. İngiltere kraliçesinin Kanada'daki temsilcisi, tayin edilen genel validir. Kanada parlamentosu, Avam kamerası ve senatodan oluşmaktadır. Başkenti Ottawa'dır (Sügümlü, 2013a). Kanada'da eğitim işleri, Kanada Eğitim Bakanlıkları konseyi tarafından yürütülür. Kanada'nın eğitim sistemi merkeziyetçilikten uzak bir yapı sergilemektedir. Eğitime başlama yaşı, zorunlu olmamakla birlikte 4-5 yaş aralığıdır. Bu yaşlarda anaokuluna başlayan çocuklar 6 yaşına kadar burada eğitim alır ve zorunlu eğitime 6 yaşında başlar. Zorunlu eğitim süresi 10 yıldır. Kanada'da her eğitim kademesine yönelik devlet ve özel okullar bulunmaktadır. Kanada'da okul sisteminde eğitim; okul öncesi aşamadan ortaöğretimin sonuna kadar kamu okullarında ücretsizdir (Aydın, 2013; Sügümlü, 2013a; Ültanır, 2000).

Kanada, farklı etnik kökene ait topluluklardan oluşmuş bir ülkedir. Etno-kültürel olarak çoklu bir yapıya sahip olan Kanada, halkın etnik kimliğini göz önünde bulunduran bir hükümet programı belirlemiş ve dünyada çokkültürlülüğü resmi olarak benimseyen ilk ülke olmuştur (Aydın, 2013). Kanada'da İngilizce ve Fransızca resmi dil olarak kabul edilmiştir. Ancak azınlıkların hakları anayasada koruma altına alınmıştır. Kanada'daki çokkültürlü ve çok dilli eğitim müfredatı; sosyal entegrasyon, dilsel eğitim ve farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin akademik başarıları çerçevesinde hazırlanmıştır. Kanada eğitim sistemi; öğrencilerin kültürel miraslarının yeni nesillere aktarılmasını hedef almış, çokkültürlülüğü, etnik çeşitliliği, sanatsal ve entelektüel kapasiteleri arttırmayı hedeflemiştir. Kanada'daki okullar, ülkedeki çokkültürlülüğü dikkate alarak, öğrencilerin çokkültürlülüğe ve etnik farklılığa alışmalarına katkı

sağlamaktadır (Aydın, 2013). Bununla birlikte Kanada “Çokkültürlülük” ilkesi çerçevesinde farklı olmayı toplumsal zenginliğin temeli olarak değerlendirip onlara hoşgörü ve özgürlüklerin yolunu açmaktadır (Vatandaş, 2002:72). Kanada, ülke olarak çokkültürlülüğü bütün kurumlara aktarmayı başarmış ve en önemlisi ülke toplumunun bu durumu kabullenmesi ve desteklemesini sağlamıştır (Aydın, 2013:43). Kanada modeli en iyi “çok kültürlü entegrasyon” olarak tarif edilmektedir. Anayasada, mevzuatta ve okul müfredatlarında kültürel çeşitliliğin Kanada yaşamının temel bir özelliği olarak tanınması, kaynaşma rejiminin çokkültürlülük bileşeninin oldukça geniş olduğunu gösterir (Kymlicka, 2012:315). Başka bir deyişle Kanada’da “farklılığın kutlanması” adıyla anılan bu yaklaşımın kültürel farklılıkların topluma zenginlik katan bir değer olarak eğitime yansıtılması gerektiği görüşünden yola çıkılarak programlar tasarlanmıştır. Böylece hangi kültürden olursa olsun tüm öğrenciler için bunun sağlanması hedeflenmiştir (Eldering, 1996:320). Ayrıca etnik temelli politikalar, uluslararası gelişmeler ve doğruyu arayış Kanada’da okullarda İngiliz merkezli anlayış yerine farklı toplumları kapsayan toplum temelli eğitimi gerektirmiştir (Ray, 1978:19). Bu yönüyle Kanada, çokkültürlü eğitimi politikaları bakımından en ilerici ülke olarak gösterilebilir.

Avustralya: Dünyanın en küçük kıtası, ama en büyük altıncı ülkesi olan Avustralya, güney yarımküredeki en büyük ülkedir. Hiçbir ülke ile sınır komşusu yoktur. Ülke genelinde çöller ve platolar yer almaktadır. Genellikle kurak ve yarı kurak bir iklime sahip olan ülkede, güneydoğuda ılıman, güneyde ise tropik iklim hâkimdir. Avustralya'nın ekonomisi gelişmektedir. Ülke yer altı madenleri bakımından zengindir. Avustralya, anayasal monarşi ve federal parlamenter demokrasi ile yönetilmektedir. Ülkede federal seviyede, temsilciler ve senato olmak üzere iki meclis bulunmaktadır. İngiltere kraliçesi tarafından atanan genel vali bulunmaktadır. Avustralya anayasası güçler ayrılığı ilkesini temele almıştır. Avustralya'nın başkenti Canberra'dır (Kahyaoğlu, 2015a; Ültanır, 2000). Avustralya'nın eğitim sisteminin en büyük özelliği, merkeziyetçi bir yapı taşımasıdır. Her eyalet kendi eğitim-öğretim işlerinden sorumludur. Avustralya'daki eğitim sistemi okul öncesi eğitim ile başlar ve sonrasında ilköğretim ve ortaöğretim ile devam eder. Bu öğretim süresi toplam 13 yıldır. 6-15 yaş grubu için okula gitmek zorunludur ve zorunlu eğitim süresi 10 yıldır (Süğümlü, 2013b). Avustralya, ABD gibi II. Dünya Savaşı sonrası sürekli göç alarak farklı kültürleri bünyesine katmıştır. Bu gelen göçmenlerin yanı sıra önceden var olan yerlilerle birlikte kültürel anlamda bir kriz yaşayan Avustralya çokkültürlü politikayı benimseyerek tüm

kültürlerim farklılıklarını kabul etmiştir. Böylece farklılıkları ülkenin bir parçası olarak görmelerini ve farklılıklarla bir birlikteliğin kurulması amaçlanmıştır (Stratton & Ang, 1998: 155-156). Avustralya eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden birisi, çokkültürlülüğe önem vermesidir ve bu konuda çalışmalar yapmasıdır (Cahill, 2001). Çokkültürlü bir yapıya sahip olan Avustralya'da 28 dil öğretilmekte ve Avustralya hükümeti etnik gruplara kendi dillerini ve kültürlerini korumaları için maddi ve manevi her türlü destekte bulunmaktadır (Süğümlü, 2013b).

İsviçre: 26 kantondan oluşan İsviçre konfederasyonu, Orta Avrupa Alp dağlarında yer alıp; kuzeyinde Almanya, batısında Fransa, güneyinde İtalya ve doğusunda Avusturya ve Lihteynştayn ile komşudur. Yaklaşık 8 milyon nüfusa sahiptir. Ülkenin resmi dilleri Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanşçadır. İsviçre'nin ekonomisi oldukça güçlüdür. İsviçre'nin yer yer farklılıklar göstermekle birlikte genelinde ılıman iklim görülür. Çift meclisli İsviçre parlamentosu Federal Meclis, Federal Hükümet'ten ayrı olarak temel iktidar merkezidir. Federal Meclisi oluşturan Eyaletler Konseyi ve Ulusal Konsey yasa çıkarmak da dahil olmak üzere her açıdan eşit güce sahiptir. 1999 anayasasına göre, federasyona özel olarak delege edilmemiş tüm güçler kantonların elindedir. 1848 federal anayasanın uygulanmaya başlandığından beri İsviçre dünya üzerinde eşi benzeri olmayan bir hükümet sistemi olan doğrudan demokrasiye ev sahipliği yapar. Başkenti Bern'dir (Aydın, 2013; Erginer, 2012). İsviçre anayasası, eğitim konusunu kantonların inisiyatifine bıraktığından ülkedeki eğitim, kantondan kantona farklılık göstermektedir. Öğrenciler okullara genellikle 6 yaşlarında başlayıp 12 yıllık eğitimden sonra üniversitelerde eğitime devam etmektedirler. İlkokullardan önce öğrenciler herhangi bir zorunluluğu olmayan anaokullarına gitmektedirler. Genellikle her okul, programını kendi oluşturmakta, eğitim-öğretim materyallerini, ilgili öğretmeni, hatta öğretilecek konuları kendileri belirlemektedir (Aydın, 2013). İsviçre'de çokkültürlülük, birlik ve karşılıklı destek unsurunun ülkede hakim olmasını sağlamış ve İsviçre'nin demokrasisinin başarılı olduğu ülkelerin başında gelmesine neden olmuştur. Çokkültürlü federatif yapıyla, çoğunluk ile azınlık arasındaki denge tutturulmuş, sosyal ve kültürel alanlarda eşitlik sağlanmış ve gruplar arasında ortaya çıkabilecek ön yargı ve ayrımcılık önlenmiştir. İsviçre, çok dilli eğitim kültürünün en başarılı örneklerinden birisidir. 26 kantonun 22'si resmi olarak iki dillidir (Bhatia & Ritchie, 2004). Dersler iki dilli olarak anlatılmakta ve bölgede resmi dilin yanı sıra ülkede konuşulan diğer dillerde programa dahil edilmiştir. Çok dilli eğitim veren okullarda öğrenciler, konuları iki dilli alabilmekte, sosyal, fiziksel, duyuşsal ve

kişisel bütün ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Kaya & Aydın, 2014). İsviçre anayasasında da, azınlıkların dilleri koruma altına alınmıştır.

Almanya: Seksen iki milyon nüfusa sahip Almanya, Avrupa birliği içinde en fazla nüfusa sahip ülkedir. Başkenti Berlin'dir. Orta Avrupa'da yer alan Almanya'nın komşuları; kuzeyde Danimarka, doğuda Polonya ve Çek Cumhuriyeti, güneyde Avusturya ve İsviçre, batıda Fransa ve Lüksemburg, kuzeybatıda ise Belçika ve Hollanda'dır. Coğrafi konumu nedeniyle ılıman okyanussal iklim ile karasal iklim ülkede görülmektedir. Dünyanın en gelişmiş sanayi ülkelerinden biri olan Almanya, Amerika ve Japonya'dan sonra üçüncü büyük ekonomik güce sahiptir. 1949 yılından beri demokratik, parlamenter nitelikte federal bir devlet olan Almanya'da 16 eyaletin kendi anayasası, parlamentosu ve hükümeti bulunmaktadır. En yüksek devlet erki federal yönetimin elindedir. Alman anayasası, devletin hukuki ve siyasi temelini oluşturmakta ve yasamayı düzenlemektedir (Aytaçlı, 2015; Erginer, 2012; Kantaş, 2013). Almanya eğitim sisteminin genel amacı, herkese eşit eğitim fırsatının sağlanması, ders araçlarının ücretsiz sunulması ve herkesin uluslararası, ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerini sağlamaktır. Almanya'da eğitim sistemi, hemen tüm eyaletlerde okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim birinci kademe, ortaöğretim ikinci kademe ve yüksek öğretim olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Aytaçlı, 2015). Alman eğitim sistemi içinde ilkokul 4. sınıftan itibaren çocukların özelliklerine göre seçerek, farklı okullara yönlendirmeye dayalı bir eğitim sistemi bulunmaktadır (Ültanır, 2000). Alman eğitim sisteminde, zorunlu eğitim 6-18 yaş arasını kapsamakta ve 12 yıl sürmektedir. Almanya eğitim idaresinin sorumluluğu, öncelikle federal eyaletlerin yönetimindedir. Almanya, ikinci dünya savaşından sonra birçok ülkeden göç almaya başlamıştır. Bu göçler neticesinde, Almanya'da çokkültürlü eğitim gündeme gelmiştir. Almanya'da çokkültürlü eğitim entegrasyon odaklı olup, asimilasyonist siyasetle ilişkili değildir (Aydın, 2013). Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim entegrasyon sürecinin işlemesi için, göçmen ailelerin çocukları ile Alman asıllı öğrencilerin, en küçük yaştan itibaren, aynı sınıfta olmalarına gerek duyulmuş, etnik yapıya göre ayrılan farklı gruplardaki sınıf yapılanmaları reddedilmiştir (Banks, 2004). Almanya'da çokkültürlü ve çok dilli eğitim iki unsur üzerine odaklanmıştır: Bunlar; öğrencilerin çok dilli ve çokkültürlü yaşama hazırlanması ve göçmenler için yeni fırsatların oluşturulmasıdır (Aydın, 2013). Almanya'da, azınlıkların dilsel ve kültürel kimliklerini korumak için yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Güney Afrika Cumhuriyeti: Güney Afrika Cumhuriyeti, Afrika Kıtası'nın en güneyinde 22 ve 35. güney enlemleri ile 16 ve 33. doğu boylamları arasında bulunmaktadır. Ülkenin yüzölçümü 1.123.226 kilometre karedir. Güney Afrika'nın başkenti Cape Town, Yönetim başkenti Pretoria, yargı başkenti ise Bloemfontein'dir. Yıllarca İngiltere'nin sömürgesi olarak varlığını sürdüren Güney Afrika'ya, İngiltere tarafından 1902 yılında özerklik verilmiştir (Süngü, 2015). Güney Afrika, cumhuriyetle yönetilmekte olup yasama yetkisi ulusal alanda parlamentoya, eyaletlerde eyalet meclisine, belediyelerde ise belediye meclisine aittir. Meclis 400 milletvekili ve her eyaletten gelen 10 temsilciden oluşmaktadır. Başta atama ile getirilen cumhurbaşkanı, seçimle gelen başbakan ve bakanlar bulunmaktadır. Ülke 9 eyaletten oluşmaktadır. Ülkede 11 resmi dil konuşulmaktadır. Güney Afrika'nın nüfusu 48 milyon civarındadır. Güney Afrika'da farklı etnik kimliğe, inanca, kabileye vb. sahip insanlar yaşamaktadır. Ekonomik açıdan ise Güney Afrika Cumhuriyeti orta düzeyde, gelişmeye devam eden yeterli doğal kaynak, finansal, yasal düzenlemelere ve modern alt yapıya sahip bir ülke olduğu söylenebilir (Avcı, 2009). Güney Afrika'nın eğitim sisteminin esasları 1996 yılında oluşturulan anayasa ve yine aynı yıl çıkarılan Güney Afrika Eğitim Kanunu'na dayanmaktadır. Güney Afrika'da formal eğitim; genel eğitim, ileri eğitim ve yükseköğrenim olmak üzere üç basamaktan meydana gelmektedir. Temel eğitim, 1 yıl kabul evresi ile 9 yıl zorunlu eğitimden oluşmaktadır. 10, 11 ve 12. yıllar ileri eğitim evresi olarak adlandırılmaktadır. Yükseköğrenim ise, sertifikadan ve doktora sonrası eğitime kadar aralıkta belge veren üniversite eğitimidir (Avcı, 2009). Yukarıda da belirtildiği üzere Güney Afrika Cumhuriyeti, çokkültürlü bir yapıya sahiptir. Güney Afrika'nın eğitim sistemi de bu yapıya uygun olarak düzenlenmiştir. Güney Afrika'nın eğitim sistemi 1994 yılında yapılan yasal değişikliklerle geçmişteki ayrımcı politikalar sonucunda ortaya çıkan eğitimdeki eşitsizlikleri kaldırmakla oluşturulmuştur (Enoch, 2007). Eğitimdeki tüm politikalar ve projeler, bölgeler ve ırklar arasındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması yönünde yapılmaktadır. Ülkede eğitimde yapılan kanunlardaki değişikliklerle, eğitim sisteminin tüm ırklara yönelik eşit hale getirilmesi, demokratikleşmesi ve yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yürütülmüştür. Bunun sonucunda geçmiş yıllarda yaşanan ayrımcı politikalarda azalma görülmüştür (Msila, 2007). Güney Afrika'daki okullarda, farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler bir arada öğrenim görmektedir. Bu nedenle, öğretim programları da bu değişiklikleri dikkate alarak düzenlenmiştir. Özellikle her etnik kimliğe sahip bireylerin kendi ana dillerinde eğitim almaları sağlanmıştır (Young, 2008; Meier & Hartell, 2009).

Azerbaycan: Azerbaycan, Kafkasya'da yer alan Hazar Denizi'ne kıyısı olan bir cumhuriyettir. Yoğun olarak Müslümanların yaşadığı ülkede Azerice, Lezgi, Rusça ve Ermenice konuşulur. Nüfusu yaklaşık 10 milyondur. Azerbaycan, güneyde İran, kuzeyde Rusya, kuzeybatıda Gürcistan ve batıda Ermenistan ile komşudur. Ülkede subtropikal ve karasal iklim hâkimdir. Azerbaycan, 1995'te kabul edilen anayasa ile demokratik, laik ve üniter bir cumhuriyet olarak kurulmuştur. Ülkenin başkenti Bakü'dür. Ülkede önemli olan ekonomik alanlar tarım, endüstri, madencilik, inşaat ve enerji olarak özetlenebilir (Kahyaoğlu, 2015b). Azerbaycan anayasasına göre, devletin eğitim sistemi laik yapıdadır. Herkes eğitim alma hakkına sahiptir ve devlet zorunlu lise eğitimini ücretsiz sağlar. Ayrıca herkes anadilini kullanma hakkına sahiptir ve bu bağlamda herkes anadiliyle yetiştirilme, eğitim alma ve yaratıcı etkinliklerde bulunma hakkına sahiptir. Azerbaycan eğitim sistemi demokratik, eşitlikçi ve insancıldır. Azerbaycan eğitim kanununa göre; 3-5 yaş arası süren okul öncesi eğitim, ilkökul, temel eğitim ve lise eğitimini kapsayan genel eğitim, mesleki eğitim ve yüksek öğretim kademelerinden oluşmaktadır (Kahyaoğlu, 2015b). Seferov'a (2005) göre Azerbaycan'ın nüfus yapısının önemli bir özelliği çok uluslu bir yapıya sahip olmasıdır. Azerbaycan'da 30'dan fazla etnik grup bulunmaktadır (Aydın, 2013). Azerbaycan'da farklı etnik kimliğe sahip bireyler kendi anadillerinde eğitim alma hakkına sahiptirler. Bu durum, anayasa ile güvence altına alınmıştır. 2015 yılı Azerbaycan'da çokkültürlülük yılı olarak ilan edilmiştir. Bu da, Azerbaycan'ın çokkültürlülüğe ne denli önem verdiğini göstermektedir.

Çin: Çin, doğuda Kuzey Kore, kuzeyde Moğolistan, kuzeydoğuda Rusya, kuzeybatıda Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan, batı ve güneybatıda Afganistan, Pakistan, Hindistan, Nepal ve Butan, güneyde Burma, Laos ve Vietnam ile komşudur. Resmi dili Mandarin, başkenti Pekin'dir. Ülkenin nüfusu bir milyarın üstündedir. Çin Halk Cumhuriyeti, kurulduğu 1949 yılından bu yana Çin Komünist Partisi tarafından yönetilmektedir. Günümüzde Çin Halk Cumhuriyeti 22 eyalet, 5 özerk bölge ve 4 belediyeeye ayrılmıştır. Çin ekonomisi, gün geçtikçe büyümektedir. Çin maden ve mineraller bakımından oldukça zengin bir ülkedir. Rusya ve Kanada'dan sonra yüzölçümü bakımından en büyük ülke olan Çin, sahip olduğu hidroelektrik güç potansiyeli ve kömür rezervleri bakımından dünya birincisidir. Çin'de yaklaşık 56 farklı etnik gruba ait insanlar yaşamaktadır (Göçer, 2015). Çin eğitim sistemi neredeyse merkezi bir yapıdadır. Çin'de zorunlu eğitim 7 yaşından 16 yaşına kadar devam eder. Çin'de birçok etnik gruba mensup insanın yaşaması çokkültürlü ve çok dilli eğitimi

gündeme getirmiştir. Çin, ulusal birlik ve bütünlüğünü korumak, sosyalizme bağlılığı geliştirmek ve dolayısıyla ulusun bölünmesine engel olmak için azınlıkların eğitimine önem vermiştir (Minggang, 2004). Çin'de çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve öteki kültürleri anlamasını, kabul etmesini ve onlara saygı duymasını sağlamak; eğitim sürecinde ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet ve dine dayalı ayırım ve ön yargıları ortadan kaldırmak şeklinde gerçekleşir (Aydın, 2013). Çin eğitim sisteminde, azınlıktaki etnik grupların uluslararası toplumda en temel insan haklarından biri olan dil ve kültürlerini koruma hakkı gözetilmektedir. Yasalarla da, bu durum güvence altına alınmıştır.

Türkiye: Türkiye, üç tarafı denizlerle kaplı bir yarım adadır. Türkiye doğusunda Gürcistan, Ermenistan, Nahçıvan ve İran, güneyinde Irak ve Suriye, batısında Bulgaristan ve Yunanistan ile komşudur. Türkiye'nin nüfusu yaklaşık 75 milyondur. Başkenti Ankara'dır. Türkiye'de karasal ve Akdeniz iklimi hâkimdir. Ekonomik olarak gelişmektedir. Türkiye, yer altı kaynakları bakımından oldukça zengin bir ülkedir. Resmi dili Türkçe'dir. Türkiye'de yaklaşık 36 farklı etnik kimliğe sahip insanlar yaşamaktadır (KONDA, 2011). Türkiye'nin rejimi parlamenter cumhuriyettir. Türkiye'nin eğitim sistemi; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim basamaklarından oluşmaktadır. Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemi uygulanmaya başlamıştır (Aybek & Aslan, 2015). Türkiye çokkültürlü bir yapıya sahip olmasına karşın, öğretim programlarına bu çokkültürlülüğü tam olarak yansıtamamıştır. Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte ulus-devlet anlayışı çerçevesinde Türk kimliği ön plana çıkarılmış ve bu kimlik eğitimde yer almaya başlamıştır (Arslan, 2016). 1930'larda laik ve aşırı milliyetçi bir içeriğe bürünen eğitime 1945-1950 ve sonrası İslami öğeler hâkim olduysa da 1960'tan sonra tekrar laiklik ön plan çıkmıştır. Özellikle çok partili hayata geçiş yıllarından itibaren eğitim alanında olmak üzere birçok alanda milliyetçilik yeni yoruma tabi olarak din ve tarih birliğine dayandırıldı (Güven, 2000: 96; Çapar, 2006: 240). 1970'lerle birlikte ise eğitimde fırsat eşitliği ve liberal anlayış yönündeki çabalar muhafazakâr-milliyetçiliğin yükselişini az da olsa durdurmuştur. Özellikle cinsiyet ve sosyo-ekonomik anlamdaki eşitsizliklerin giderilmeye çalışıldığı görülmüştür (Güven, 2000: 336). Ayrıca 1970'lerden günümüze kadar sürecek olan Türk-İslam sentezi bir eğitim anlayışı gelişmiştir (Çapar, 2006: 240). 1980'lere gelindiğinde merkezi devlet mantığı aşılmaya başlamış hem kişiler hem kurumlar katı ve dogmatik bir yapıdan çıkmaya çalıştığı döneme girilmiştir (Kahraman, 2007: 44). Son yıllarda, bu katı ve dogmatik yapı

değiştirilmeye çalışılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak düzenlenmesi, öğrenci merkezli eğitim anlayışını hâkim kılmıştır. İlkokul programlarında, farklı kültürel özelliklerin yer aldığı kazanımlara yer verilmiş ve içerikte de bu farklılıkların yer aldığı görülmüştür. Bu da, çokkültürlü eğitimin yavaş yavaş eğitim sistemimize girdiğinin bir göstergesidir. Ayrıca, ortaokullarda seçmeli Kürtçe, Zazaca ve Arapça gibi dillere ait derslerin verilmesi de, ülkemizin çokkültürlü eğitime geçişi için önem arz etmektedir. Nitekim, katı ve dogmatik eğitim anlayışını sarsan bir durumdur. Tüm bu gelişmelere karşın ülkemizde çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmada, bu durum ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Aydın (2013) ile Kaya ve Aydın (2014) tarafından da bu durum vurgulanmıştır.

2.1.5. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı

Günümüzde bilgi büyük bir hızla artmaktadır. Bilginin hızla artması, bireyin kendisini sürekli geliştirmesini ve bunu yaşam boyu sürdürmesini zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle, artık okullardan beklenen en önemli görev; bilgiyi ezberleyen bireyler yetiştirmek yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenen, yaratıcı, üretici, problem çözebilen, bireyler yetiştirmektir (Aybek, 2006). Okullardan beklenen bu görevin gerçekleştirilmesi de öğretim programlarında ihtiyaçlara cevap verecek, öğrenci merkezli yaklaşımların uygulandığı düzenlemeler yapılarak sağlanabilir. Bu düzenlemeler yapılırken geleneksel bir tek disiplinin temele alındığı yaklaşımlar yerine, farklı disiplinlerin bütünleştirildiği disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak öğretim tasarımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü disiplinlerarası öğretim yaklaşım ile problem çözerken bir konu, farklı disiplinlerin analizi ile işlenmekte ve onların becerisi ışığında değerlendirilmekte, böylece birey kendisi için gerekli bilgiye kendisi ulaşabilmektedir (Coşkun, 2012).

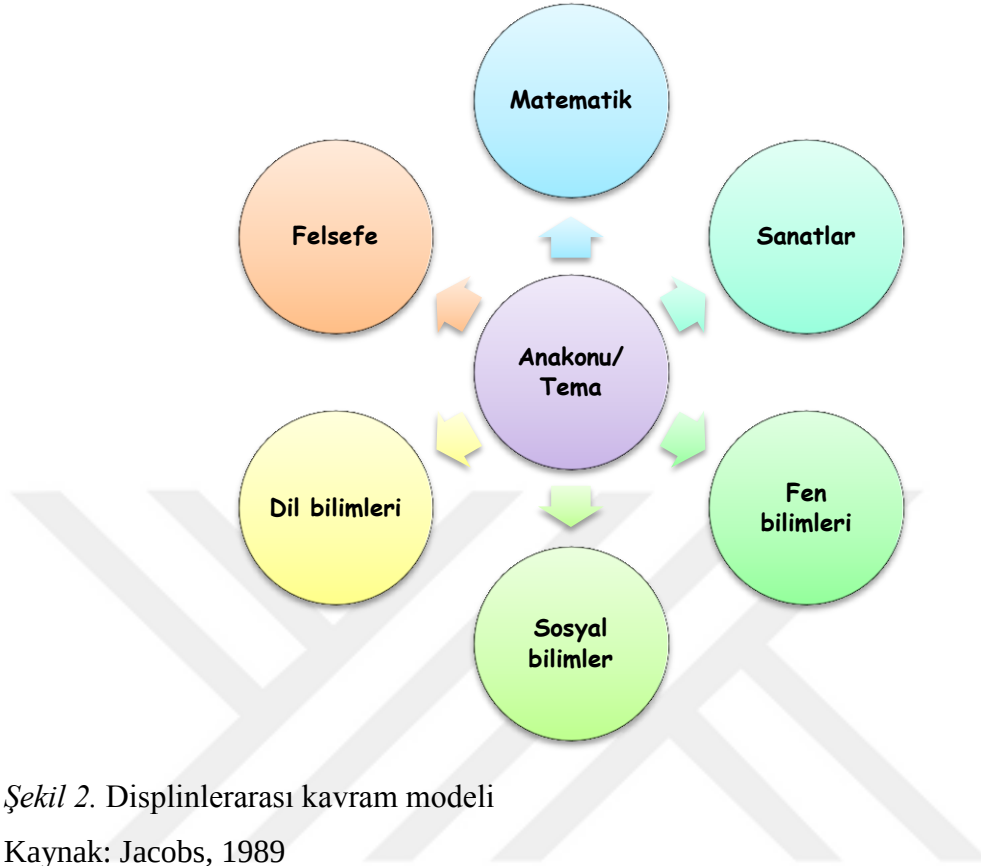
Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yıldırım (1996), “disiplinlerarası” kavramını, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak; Diker (2003), merkezine aldığı konu ya da problemi birden fazla disiplin kullanarak inceleyen program geliştirme yaklaşımı ya da bakış açısı olarak; Jacobs (1989) ise, bir konu ya da kavramın incelenmesi için birden fazla disiplinin bilgi ve yöntemini kullanan yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Wilson, Katos ve Strevens’e

(2007) göre ise disiplinlerarası kavramı farklı bakış açılarının birleştirilmesini içermektedir. Humphreys, Post ve Ellis'in (1981) öne sürdüğü tanıma göre, disiplinlerarası çalışmalar öğrencinin çevresiyle alakalı olan birçok boyuta ait bilgiyi genişletmesidir. Onlara göre, beceri ve bilgi birden fazla çalışma alanında geliştirilir ve uygulanır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, disiplinlerarası öğretim yaklaşımında bir kavram, konu ya da tema birden çok disiplin ile ilişkilendirilerek incelenmektedir.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı özellikle ABD'de 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan konu merkezli eğitim programına alternatif olarak ortaya çıkmış olup, ABD'nin eyaletleri açısından yeni değildir. Bu yaklaşım, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında uygulanmış, fakat başarılı olamamıştır (Wraga, 1997). Çünkü disiplinlerin tek başına öğretimin kaldırılması ve çeşitli disiplinlerin birleştirilmesi birçok soruna neden olmuştur. İçeriğin birbirine benzemeyen aktivitelerini bütünleyici forma çevrilmesinin üzerine odaklanması, öğretim için katılımcı yöntemlerin oluşturulmaya çalışılması ve bu yöntemlerin niteliğini belirlemek için küçük çapta değerlendirme çalışmalarının yapılması karşılaşılan bazı problemlerdir (Erickson, 1995). Günümüzde ise ABD'de de akademik okullarda, mesleki okullarda, öğretmen yetiştirme programlarında, kısaca hemen hemen her kademedeki okullarda disiplinlerarası öğretim yaklaşımının uygulandığını görmek mümkündür (Aybek, 2011).

Disiplinlerarası öğretimde amaç, hem seçilen konunun anlamlı bir bütün olarak öğrenilmesi, hem de öğrencilere aynı konunun farklı disiplinler açısından incelenmesi olanağının yaratılmasıdır (Yalçın & Yıldırım, 1998). Disiplinlerarası öğretimde, belirli bir kavram, problem ya da konu temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Disiplinlerarası bir düzenleme sayesinde hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, hem de bunların anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesi mümkün olur (Aydın & Balım, 2005). Baykara (2012) bu yaklaşımda disiplinler ya da konuların temelleri ile farklı dersler arasında ilişki kurarak içeriğin ve programın öğrenci için anlamlı bir bütünlük oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler bir problemin çözümünde farklı disiplin alanlarını kullanmalı, disiplinlerin gerektirdiği becerileri uygulamalıdır. Jacobs (1989) ve Erickson'a (1995) göre eğitim programlarının esas amacı, çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalarını önlemek olmalıdır. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı bu amacı sağlaması bakımından önemlidir. Bütünleştirilmiş eğitim programının amacı; kavramları daha açık ve net olarak tanımlamak ve önemli bir problem, tema, konudaki ilişkili kavramları göstermek ve böylece üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır

(Aybek, 2011). Şekil 2'de Jacobs (1989) tarafından geliştirilen disiplinlerarası kavram modeli verilmiştir.



Şekil 2. Disiplinlerarası kavram modeli

Kaynak: Jacobs, 1989

Şekil 2'de görüldüğü üzere, disiplinlerarası yaklaşımda merkezde bir tema, konu ya da kavram vardır. Bu konu ya da tema değişik disiplinlerle ilişkilendirilerek öğretilmeye çalışılır. Çünkü bu modelde amaç, disiplin perspektiflerini bir araya getirmek, hedef, tema, konu ya da problemin araştırılmasına odaklanmaktır. Böyle bir yaklaşım sonunda, öğrenciler değişik bakış açılarıyla çeşitli disiplinler arasında daha derin ilişkiler kurarak, fikirler arası ilişkileri daha açık olarak öğrenirler. Yani öğrenciler, birçok alana daha anlamlı bir yolla katılarak, gerçeğin parçalarını birleştirip iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirirler (Aybek, 2011).

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı bilinçli bir şekilde program hazırlama sürecinde kullanıldığı zaman öğretimin başarısına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çünkü disiplinlerarası program uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın öğrencileri motive ederek onların iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirip onlarda daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağladığını ortaya koymuştur (Jacobs, 1989; Barab & Landa, 1997). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı

olarak bir program hazırlanırken mümkün olduğu ölçüde değişik konu alanlarından kişilerin bu sürece katılmalarını sağlamak gerekmektedir (Aybek, 2011). Aksi halde, geliştirilen program belirli bir disiplinin etkisi altına gireceğinden etkili bir disiplinlerarası bütünleştirmeden söz etmek mümkün olmayabilir (Yıldırım, 1996). Jacobs (1989) disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre bir program hazırlamak için 4 aşamadan oluşan bir model önermiştir. Bunlar:

1. Aşama: Programın hazırlanacağı bir konu seçilmesidir. Konu bir tema, kavram, olay ya da problem olabilir. Ancak merkeze alınacak konu seçilirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Merkez konu ne çok genel ne de çalışmayı sınırlandıracak kadar dar olmalıdır.

2. Aşama: Birinci aşamada konu seçildikten sonra, ikinci aşamada seçilen konu ile ilgili olarak alt konular ve bu konuların ilişkili olabileceği disiplinler belirlenir. Bu aşamada konunun tüm disiplin alanları açısından araştırılması için beyin fırtınası yapılır. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımında öğrencinin merkeze alınması çok önemlidir. Çünkü eğer öğrenci merkeze alınırsa, yani kavramların disiplinlerle ilişkisi öğrencilere sorularak bulunmaya çalışılırsa, öğrenciler disiplinler arasındaki bağlantıları daha etkili şekilde görebilir.

3. Aşama: Bu aşamada belirlenen konular ve disiplinler birbiriyle ilişkilendirilmeye, yani daha sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılır. Kavramlar arasındaki ortak noktalar saptanarak bunlar soru haline getirilir. Bu şekilde ortaya çıkan bazı sorular birden fazla disipline hitap edebilir.

4. Aşama: Bu aşamada, artık geliştirilen sorulara göre programın hazırlanmasına çalışılır. Bu süreçte, "*Öğrencilere disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre belirlenen konu ya da temayı öğretmek için ne yapılacaktır?*" sorusu önemlidir. Ayrıca, bu konu ya da temanın öğrenci tarafından hangi düzeyde öğrenilmesi isteniliyorsa bu belirlenir ve buna yönelik etkinlikler düzenlenir.

2.1.6. Çokkültürlü Eğitim ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı

Çokkültürlü eğitimde, bireylere farklı bakış açılarıyla durumlara bakabilme becerisi kazandırılmak istenmektedir. Bu durumda disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile yakından ilişkilidir. Çünkü disiplinlerarası öğretim yaklaşımında da, bireylerin durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilme becerisi kazandırılmak istenmektedir.

Nitekim Yıldırım (1996) tarafından, öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşımların kullanılmasının bireylere çok yönlü düşünce biçimi kazandırdığı belirtilmiştir. Disiplinlerarası yaklaşımla çeşitli disiplinlerin bilgi ve becerileri ile konuyu inceleyen bireyler, farklı disiplinlerin bakış açılarından konuya bakma fırsatı bulmaktadır. Bu bakımdan, çokkültürlü eğitimin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak programların tasarlanıp uygulanması gerekmektedir. Nitekim çokkültürlü eğitim ile ilgili birçok çalışma yapan Banks'te çokkültürlü eğitimin disiplinlerarası olduğunu belirtmiştir (Banks, 2013). Aynı şekilde Gay (2010) tarafından da, çokkültürlü eğitime dayalı bir program geliştirilirken farklı disiplinlerden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

2.1.7. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı ve İlkokul Programları

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilkokul programları geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı tarafından geliştirilen yeni öğretim programlarında disiplinlerarası yaklaşım esas alınmış ve yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu aranmıştır. Dersler için özel ihtisas grupları ve disiplinlerarası özel ihtisas grupları oluşturulmuş ve konuların farklı sınıflarda, üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır. Bu anlamda dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2009b). İlkokul 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, temaların birden fazla disiplin ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005b). Aynı şekilde Türkçe dersi öğretim programında da, bu durum vurgulanmıştır (2009b). Yeni ilköğretim programlarında önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları arasında disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının yer almasında rol oynayan etkenler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2009a):

- ✓ Bireysel farklılıkları olan öğrencileri motive ederek çalışma potansiyellerini dolayısıyla kendilerine olan güveni arttırmak ve bu durumun farklı derslere yansımaları sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalayarak onlara saygılı olmalarını sağlamak,

- ✓ Öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, çevreyle olan bağlarını ve fark yaratabileceklerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak,
- ✓ Öğrencilerin katılacakları etkinliklerle bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmek,
- ✓ Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının iyileşmesini sağlamaktır.

2.1.8. Değerler Eğitimi

Sosyal bir varlık olarak nitelendirilen insan, yaşadığı toplumun tutumlarını, yargılarını, inançlarını taşımaktadır. Bu sayede insan topluma kolayca uyum sağlamaktadır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar bir değer olarak görülmektedir (Fidan, 2009). Özgüven (1994) değerleri, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdüler şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde bilimsel, teknolojik ve sosyal hayatta hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve bu değişim toplum hayatını etkilemektedir. Bu değişim kimi zaman olumlu olurken, kimi zamanda olumsuz olmaktadır. Özellikle son yıllarda teknolojiye hızlı değişimin toplumun değerlerinde olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir. Bu nedenle, topluma ait değerlerde yaşanan tahribatı önlemek için günümüzde değerler eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. Ayrıca günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007). Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarında yayınlanmaya başlamıştır (Ulusoy & Arslan, 2014). Değerler eğitimi ile ilgili tanımlara baktığımızda farklı bilim insanlarınca farklı tanımlar yapılmıştır. Slater (akt. Keskin 2008:20) tarafından değerler eğitimi "*manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çokkültürcü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar; özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflamasını yapabilmek için*

yeni bir şemsiye terim” şeklinde tanımlanmıştır. Değer eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsü olarak tanımlanırken; kimilerine göre ise, değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, bireylere toplumun üyesi olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılama şeklinde tanımlanmıştır (Hökelekli & Gündüz, 2007: 385). Değerler eğitiminin temel özellikleri şunlardır (Yılmaz, 2006: 23-67);

1. Değerler boşluk kabul etmez: Değeri olmayan insan yoktur; kötü değerlerle donanmış insan olabilir.
2. Kalıtımla geçmez; çevresel etkenlere göre biçimlenir: Değerler, genetik yollardan geçmez; aile ve okul gibi ortamlarda öğrenilir.
3. Yaşayarak, görerek ve hissederek öğrenilir: Değerler, yaşadıkları ortamlarda; yaşanılarak, gözlenerek ve hissedilerek öğrenilir.
4. Zihin, kalp ve davranış üçgenine oturur: Zihin ikna olmalı, kalp benimsemeli ve beden sergilemelidir.
5. Ret-kabul belirginliğine göre biçimlenir: Değerler, toplumsal ve kurumsal kabul ve retlere göre biçimlenir.
6. İç ve dış tutarlılık gerektirir: Hem değerlerler arasında hem de söylem-eylem arasında tutarlık gerekir.

Değerler, okullarda daha çok örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Doğanay (2009) tarafından değer eğitiminin; eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer aldığı, ancak nasıl öğretileceği belirtilmediği için eksik kaldığı, planlı olarak değil, ancak az da olsa örtük bir şekilde formal eğitim içinde görülebilen bir alan olduğu belirtilmektedir. Ancak günümüzde değerler eğitimi ile öğrencilere kazandırılacak değerler, öğretim programlarının içerisine yerleştirilerek kazandırılmaya çalışılmaktadır. Değerler eğitimi erken yaşlardan başlayarak verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ulusoy & Arslan, 2014). Değerler eğitimi, soyut kavramlardan oluşan bir yapıdır. Bu nedenle öğretmenler etkinlik temelli eğitim yapmalıdır. Hikâyeler, önemli şahsiyetlerin hayat hikâyeleri, örnek olaylar, geziler, kazandırılacak değerlerle ilgili filmler kullanılarak çocukların anlayacakları şekilde somutlaştırılması değerlerin kazanılmasını kolaylaştıracaktır (Ulusoy & Arslan, 2014:8).

Değerler öğretimi yaklaşımlarını incelediğimizde farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı: İnsan davranışlarına şekil vermek amacıyla kullanılan en eski yöntemlerden biri olan telkin, bir şeyi gerektiği kadar söylemek, aşlamak, belletmek anlamını taşır. Telkin yaklaşımı değer eğitiminde geleneksel yaklaşım olarak kabul edilir (Kirschebaum, 1992; Akt: Tokdemir, 2007). Anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içeren bu yaklaşım, sık kullanılan ve daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Tümdengelimci bir yapıya sahiptir ve bilginin doğrudan verilmesinde etkilidir. (Taşpınar & Atıcı, 2002). Bu yaklaşımın en belirgin özelliği değerlerin çocuklara açık açık söylenmesi ve onların bu değerleri teşvik edici hikâyeler biyografiler, filmler vb. malzemeler kullanmasıdır (Öğretici, 2011).

2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı: Değerleri belirginleştirme yaklaşımı öğrencileri değerler hakkında düşündürerek, onların farkında olmalarına yardımcı olmak içindir. Telkin etme yaklaşımının tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatifleri inceledikten sonra, bireyin özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2009: 238).

3. Değer Analiz Yaklaşımı: Değer analizi yaklaşımı, sosyal bilim eğitimcilerinin değer öğretimine yönelik yapmış olduğu araştırmalar sonunda geliştirilmiştir (Bacanlı, 2006; Keskin, 2008). Değer öğretiminde bilimsel düşünme aşamalarının kullanılmasına önem veren bir yaklaşım (Doğanay, 2009: 242), olması sebebiyle analitik ve akılcı düşünme bu yaklaşımda odak konumdadır (Katılmış, 2010). Değer analizi yaklaşımında çocukların bir duruma yönelik olarak kendileri için en makul kararı alabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek ya da öğrencinin bir davranışa karar verebilmesi, bilişsel bir kapasiteyi de gerektirmektedir (Katılmış, 2010). Değer analizi yaklaşımında öğrenciler, sosyal içerikli örnek olaylara, problem çözme yönteminin aşamalarını uygulayarak ahlâkî düşünme becerisini kazanmaktadırlar (Akbaş, 2004). Bu kazanıma götüren süreçte, yaklaşım doğası gereği duygusallıktan mümkün olduğu kadar uzak bir perspektifte akılcılığı öne çıkarmayı, alternatiflerin göz önüne alınmasını ve sebep sonuç ilişkisinin çelişmeyen bir mantık çerçevesinde itina ile kurulmasını gerekli kılmaktadır. Başka bir deyişle yaklaşım, mantığı öncelikli kılarken duygusallığı

ötelemektedir. Değer analizi yaklaşımında problem çözme, eleştirel bakabilme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin işleme konulması gerekmektedir (Doğanay, 2009).

4. Bütüncül Yaklaşım, Kohlberg’in Adil Topluluk Okulları: Kohlberg’in adil topluluk okulları yaklaşımı, akıl yürütmeye dayalı bir yaklaşımdır. Lawrence Kohlberg değer öğretiminde bilişsel alana dayalı akıl yürütme sürecinin ön plana çıkmasını gündeme getirmiştir. Kohlberg, Baldwin, Mead, Piaget, ve Vygotsky’nin çalışmalarından faydalanarak bilişsel ahlaki gelişim kuramını ortaya atmıştır (Dawson, 1994: 2-5). Kohlberg, okulu demokratik değerler, kişisel özgürlük, bireysel haklar ve sorumluluklar, adil davranma ve kolektif sorumluluğu vurgulayan bir tür sosyal ve ahlâkî bir ortam olarak değerlendirmektedir. Bu bir tür süreçtir ve belli bazı gelişme evreleri ve desenleri gösterir. Kohlberg ahlaki değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. (Doğanay vd., 2012: 86). Kohlberg ahlaki gelişmeyi; “*Gelenek Öncesi*”, “*Geleneksel*” ve “*Gelenek Ötesi*” olarak her bir düzeyde, iki evreyi içeren üç düzeyde incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Deniz, 2007: 174-182).

1-Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzey, benmerkezci ve dışa bağlı ahlaki-sosyal bakış açısıyla başlar ve hemfikir olunan diğer kişilerle faydacı alışverişler yoluyla kişisel çıkar elde etmenin değerli olduğu bir bakış açısıyla sonlanır.

Evre 1. Bu evrede üstün gücü temsil eden otoritenin gücüne ya da prestijine benmerkezci bir itaat ya da cezadan kaçış vardır.

Evre 2. Bu evrede saf eşitçilik, takas ve karşılıklı eğilim vardır. Çocuk otoritelerce oluşturulduğu düşündüğü doğruya ait bir tek görüş olmadığını; farklı bireylerin farklı bakış açıları olabileceğini anlar.

2. Geleneksel Düzey: Bu düzey, grup üyeliğine ve paylaşılan ilişkilerin değerine ilişkin göze çarpan bir farkındalıkla başlar ve toplumsal düzeni sağlayan kanun ve kurumların korunması ve sürdürülmesi gerektiği düşüncesiyle sonlanır.

Evre 3. Bu evrede başkalarının onaylanmaya, başkalarını memnun etmeye ve onlara yardım etmeye bir eğilim vardır.

Evre 4. Görevini yerine getirmek, otoriteye saygı duymak ve var olan toplumsal düzeni toplumsal düzenin kendisi için sürdürmek kendi başına önemlidir.

3. Gelenek Ötesi Düzey: Pek çok değer ve kuralların görece olduğunu farkındalığı içinde, davranışların ahlak ilkelerine göre düzenlenmesi gerektiği

düşüncesiyle başlar ve evrensel ahlaki yükümlülüklerle göre davranılması gerektiği düşüncesi ile sonlanır.

Evre 5. Bu evrede ahlaki sorumluluk, başkalarının amaç ve haklarını ihlalden genel bir kaçışı ve çoğunluğun arzusunu ve refahını ilgilendiren yasal terimler içinde tanımlanır.

Evre 6. Takdir edilen toplumsal kurallara eğilimin yanında, mantıksal evrensellik ve tutarlılıkla ilgili daha yüksek düzeydeki tercih edilen ilkelere de eğilim vardır.

Bireylerin ve toplumun ahlâkî gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan ve bu amaçla “*adil topluluk okulları*” kuran Kohlberg öğrencilerinin ahlaki akıl yürütme becerisi geliştirmelerine çalışmıştır. Adil topluluk okulunun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu okulda kararların tümü ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır (Akbaş, 2008; Yüksel, 2005). Bu yaklaşımın temelinde yatan fikir, okul yapısını çocukların karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek ve demokrasinin ilkelerini öğrenirken, çocuklara bunları uygulama olanakları sağlamaktır. Adil topluluk yaklaşımı, kuralların okuldaki tüm personelce birlikte alındığı, sorumlulukların paylaşıldığı demokratik okul sürecinin yaşandığı bir yaklaşımdır (Kaymakcan & Meydan, 2011; Sarı, 2007).

5. Karakter Eğitimi Yaklaşımı: Karakter kavramı, dürüstlük, çalışkanlık, güvenilirlik veya insancıl olma gibi değerlerle ilişkili davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Karakter sözcüğü daha çok moral (ahlâk) psikolojisinde kullanılan bir terimdir (Lapsley & Power, 2005). Karakter eğitimi yaygın olarak öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Milson & Ekşi, 2003). Karakter eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun norm ve kurallarının ötesinde, akıl yürüterek ideal bir toplumun hangi tür ilkeler üstüne kurulabileceği sorunuyla ilgilenmektedir (Çileli, 1991). Karakter eğitimi taraftarları iyi karakterin, (değerleri) ortaya çıkarma etkinlikleri temelinde ya da daha kötüsü örtük program yoluyla değil, açık ya da resmi programda öğretilmesi gerektiğini savunurlar (Milson & Ekşi, 2003). Karakter ve ahlak eğitimi alanı etik kurallar ve toplumsal etik davranışlarla ilgilenir ve eğitimin doğal bir parçasıdır (Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004). Karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini

en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler yetiştirmektir (Battisitch, 2005; akt: Acat & Aslan, 2011). Doğanay’a (2009) göre karakter eğitimi, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında, değerlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını içeren kapsamlı bir değerler eğitimi yaklaşımıdır.

6. Vatandaşlık Eğitimi: İnsanların bir arada yaşamaya başlaması ve sosyal kurum ve organlar oluşturarak örgütlenmesi sonucunda devletler ortaya çıkmıştır. Toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenli ve uyumlu olabilmesi için yazılı kurallara ve değerlere ihtiyaç vardır. Değerler toplumda oluşan gayri resmi ilişkilerde önemli bir rol oynarken, hukuk resmi ilişkileri düzenler. Vatandaşlık eğitimi ise bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinir. Kirschenbaum (1995) vatandaşlık eğitimini ülkenin kanuni ve siyasi ilkelerinin verildiği bir eğitim olarak görmüş, bu eğitimin kamunun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, vatanseverlik vb. değerleri kapsadığını belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, değer ve davranışları içerir. Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ders kitapları içinde yer alır ve kanun ilişkili eğitim olarak da geçer. Vatandaşlık eğitimi, milli birlik ve beraberliğin sağlanmasında dayanışmanın önemini vurgular. Ulusal güvenliğin sağlanmasında dayanışma ruhundan hareket edilmektedir. Hukuk kuralları toplumsal yaşamı düzenleyici kurallar koyar ve bu kurallar ile bireyin hatalı davranışını yaptırımlar ile sınırlar. Devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünü olan hukuk, devlet tarafından okullar vasıtasıyla öğrencilere aktarılır.

2.1.8.1. Hoşgörü Değeri

Hoşgörü, bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biridir (Kaymakcan, 2007). Hoşgörü demokratik bir değer olarak nitelendirilmektedir. Çünkü temelinde “*kişiye saygı*” yer almaktadır (Akbaş, 2011; Cookson, 2001; Leirvik, 2007; Yeşil & Aydın, 2007). Hoşgörülü bir insan farklı kişilerin benimsemediği bir düşünceyi ve davranışı anlayışla karşılayarak, ona hoş bakabilmektedir. Birlikte mutlu bir hayat sürdürebilmek için insanların birbirlerinin farklılıklarını, hatalarını hoşgörüsüyle karşılaması, birbirlerine anlayışla yaklaşması gerekir (Çalışkan & Sağlam, 2012).

Günümüzde farklı etnik kimlik, din, mezhep, siyasi görüşe mensup insanların arasında yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, hoşgörü değerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Tatar (2009), hoşgörünün karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulmasında büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. İnsanlar arası ilişkilerde dengeyi koruyan ve onları birbirine yaklaştıran hoşgörü, duygusal bir tavır olarak bireyin her konuda hem fikir olması, aldırış etmemesi, olaylara kayıtsız kalması veya kendi inançlarından ve öz benliğinden taviz vermesi değil; farklılıkların bilincine varması, değişik düşünce ve kimliklere anlayışla bakabilmesidir (Yürüşen, 2001). Hoşgörü bireysel alanda bir tavır olarak ortaya çıkan; barışa ve huzura katkı sağlamasından dolayı toplumsal yönü olan önemli bir değerdir (Atalay, 2008). Demokrasinin dayanağı olan hoşgörü, çoğunluğun azınlığı ezmemesini, azınlığın da çoğunluğun yerine geçmemesini gerektirir (Karakütük, 2001).

Aslan (2001: 20-21), hoşgörünün unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) **Ehemmiyet, önem:** Hoşgörünün bünyesinde aslolan önem, kıymet ve değerdir. Hoşgörü anlayışında, mevcut olan bir olgu ya da vakıa hiçbir zaman önemsiz ve değersiz değildir. Onda, kayıtsız kalma diye bir anlayış yoktur. Zira kayıtsız kalınan meselelerde hoşgörüden bahsetmek söz konusu değildir. Hoşgörü bizi derinden ilgilendiren meselelerde olmalıdır. Bir ırka ait olmayı çok önemli bir değer olarak gören birinin, etnik yönden diğer ırkların varlığını da kabul etmesi gibi. Zira etnik yapı, ya da herhangi bir olgunun önemli olduğunu kabul etmek demek, vakaya karşı kayıtsız kalınmadığını ifade etmektedir.
- 2) **Muvafakat ve onaylama:** Hoşgörüde, mevcut olgu, ya da vakıayı kabul etme duygusu vardır. "...*karşılıklı olarak tanışıp, birbirinizi tanıyasınız diye...*" şeklindeki ayette anlamını bulan farklı ırk, cins ve farklı kültürel değerleri tabî eşitlik ilkesine bağlı olarak tanıma anlamında bir kabul ve onaylama vardır.
- 3) **Sulh ve iyilik:** Ahlâki bir değer olarak hoşgörü, birey ve toplum için son derece elzem, doğru ve güzel bir olgudur. Zira hoşgörünün amacı, psiko-sosyal açıdan insanlar arası ilişkilerde medeni ölçülere riayet edilerek barış ortamının sağlanması konusunda birey ve toplumun huzuruna katkıda bulunmaktır.

- 4) **Reddetmeme:** Hoşgörüde farklı anlayış, düşünce, inanç ve yaşantıların tabii seyrini reddetme diye bir şey yoktur. Bu kavramda her şey, tabii çerçevesinde kabul görmektedir. İnanç yönünden ortaya tam ve eksiksiz bir hoşgörü tanımı koyan, “*Dinde zorlama yoktur*” ayeti, bazı çevrelerce bu cümlenin bir hoşgörü övgüsü olmadığı, gayr-i Müslimlerin baş eğmezliği karşısında neredeyse gönülsüz bir kabulleniş anlamında bir çeşit rıza gösterme olduğu ileri sürülmüştür.
- 5) **Farklılık:** Hoşgörünün oluşmasında farklılık ve başkalık gibi unsurların bulunma zorunluluğu vardır. Fakat bu farklılık, ayrımcılık anlamında değerlendirilmemelidir. Bunlar, insanın doğuştan getirdiği fitrata bağlı yaşam, din, dil, cinsiyet, etnik yapı gibi farklılıklardır. Farklılık, ya da başkalığın olmadığı yerlerde hoşgörüden bahsedilemez.
- 6) **Sapmama:** Hoş görülen biçimsel ve nesnel değerler, hoş görülenin tabii (özel) yapısına uygun olmalıdır. Buna hadde tecavüz etmeme veya sınırı geçmeme de denilebilir.
- 7) **Tahammül, katlanma:** Hoşgörü anlayışında farklı din, inanç, düşünce, anlayış ve yaşantıların tabii seyrini reddetme diye bir şey olmadığı için, bireyi içsel sıkıntıya sokacak herhangi bir negatif olgu da yoktur. Hoşgörünün alt ve üst sınırlarının olduğunu hatırlatmak gerekmektedir. Sınırsız bir hoşgörüden bahsetmek, hoşgörü olgusunu anlamamak veya inkâr etmek anlamına gelecektir. Zira sınırın olmadığı bir yerde kimlik tayin etmek mümkün olmadığından herhangi bir hoşgörü ifadesinden bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Değerler birbirinden bağımsız düşünülemez. Her değer bir veya birkaç değerle ilişkilidir. Hoşgörüyle ilgili değerlerin başında sevgi ve saygı gelmektedir. Hoşgörü içinde sevgi barındırmıyorsa gösterilen davranış hoşgörü değil, katlanmak, tahammül etmek olur. Birlikte huzur ortamı içinde yaşamak farklılıklara saygı duymak ile olanaklıdır. Saygının temelinde ise hoşgörü yatmaktadır (Kalin, 2013). Empati de hoşgörünün anlamca içinde yer alan ve hoşgörüyle ilişkili bir kavramdır. Başaran (1995), hoşgörüü empatiden hareketle tanımlamaktadır. Barış da hoşgörü ile ilişkili değerlerden biridir. Hoşgörü insan toplumlarının kalıcı barış ortamında yaşayabilmelerinin ön şartıdır (Locke, 2005). Kolaç (2010) ise hoşgörünün; güven,

anlayış, kabul, demokrasi, uyum, özgürlük, yardımlaşma gibi kavramları ve değerleri kapsadığını belirtmiştir.

Sevgi, saygı, güven, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme gibi özellikleri barındıran hoşgörü değerinin toplumsal yaşam, insan ilişkileri ve gündelik yaşamdaki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda eğitim araştırmalarında önemle üzerinde durulması gereken bir değer olduğuna inanılmakta ve hoşgörü değerinin öğretime vurgu yapılmaktadır (Kaptan-Yarar, 2015; Tezcan, 1995). Bu bağlamda Gültekin (2007) tarafından hoşgörünün eğitim ile verilmesi, eğitimde farklılıklara karşı ilgi ve çeşitliliğe saygı davranışlarının yerleştirilebilmesi, anlaşmazlıkların yapıcı yollarla ortadan kaldırılmaya çalışılmasının sağlanması ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Kaymakcan'da (2007) insanın gelişiminde eğitimin rolünü gündeme getirerek hoşgürsüzlükle mücadelede eğitimden faydalanılması gerektiğini, öğretim programlarının ve okul kültürünün yeni bir anlayışla gözden geçirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre gibi farklılıkları zenginlik kaynağı gören, insanlara sonsuz bir sevgiyle kucak açan mutasavvıflar, Türk toplumuna hoşgörünün aktarılmasında önemli roller üstlenmişlerdir (Kolaç, 2010). Hoşgörünün öğretiminde hikâyeler, örnek olaylar, geziler, kazandırılacak değerlerle ilgili filmler kullanılarak çocukların anlayacakları şekilde somutlaştırılması değerlerin kazanılmasını kolaylaştıracaktır (Ulusoy & Arslan, 2014: 8). Ayrıca önemli şahsiyetlerin hayat hikâyeleriyle de hoşgörü değeri kazandırılabilir. Bu bakımdan, Anadolu topraklarında yetişmiş ve hoşgörü ermişleri olarak bilinen Mevlâna, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre'nin hayat hikâyelerinden ve söylemiş olduğu sözlerden de yararlanılabilir.

2.1.9. Çokkültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi

Çokkültürlü eğitimde, bireylere demokratik değerlerden; hoşgörü, sevgi, saygı, adalet, farklılıklara saygı gibi değerler kazandırılmak istenmektedir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim ile değerler eğitimi arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Nitekim Banks (2013) tarafından, değerler eğitiminin çokkültürlü eğitim için önemli olduğu belirtilmiştir. Banks (2013), öğrencilerde önyargı ve ayrımcılık gibi çokkültürlü eğitimin karşı çıktığı kavramların değerler eğitimi sayesinde azaltılabileceğini, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Aynı şekilde çokkültürlü eğitim sayesinde öğrenciler kendi kültürlerine ait değerleri

tanımakta, insan itibarının ortak değer olduğu bir toplumda düşünceye dayalı değer seçimleri yapabilmektedirler (Banks, 2013). Banks ve Banks (2013) tarafından çokkültürlü eğitimde değerleri inceleme modeli geliştirilmiştir. Bu model dokuz adımdan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Değerler ile ilgili problemleri belirleme ve tanıma,
2. Değere uygun davranışları tanıma,
3. Davranış tarafından örneklenen değerleri isimlendirme,
4. Tanımlanan davranıştaki çelişen değerleri belirleme,
5. Analiz edilen değerlerin olası sonuçları ile ilgili hipotezler kurma,
6. Gözlenen davranışta örneklenen değerlere alternatif değerler geliştirme,
7. Analiz edilen değerlerin olası sonuçlarıyla ilgili hipotez kurma,
8. Değer tercihlerini açıklama,
9. Değer seçimine ilişkin gerekçeleri, kaynakları ve olası sonuçları açıklamadır.

2.1.10. Değerler Eğitimi ve İlkokul Programları

Yeni ilköğretim programlarında ulusal, evrensel ve demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılmasına önem verilmiştir (MEB, 2005a; 2005b; 2009a; 2009b). İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı “*21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültür el bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır*” (MEB, 2010). Sosyal bilgiler öğretim programında verilen değerler; aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Türkçe (1–5. sınıflar) dersi öğretim programındaki değerlerle ilgili doğrudan bir başlık bulunmamakta, ancak programın farklı bölümlerinde değerlerle ilgili ifade ve

açıklamaların yer almaktadır. Bunun yanı sıra Yaman, Taflan ve Çolak (2009), Şen (2008) ve Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin çeşitli değerleri kapsadığı tespit edilmiştir.

İlköğretim programları incelendiğinde, değerler eğitime önem verildiği görülmektedir. Nitekim ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nca, 28-29 Mayıs 2010'da İstanbul'da "*Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı*" düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, konferansta eğitim sisteminde yeni bir felsefenin tartışılacağını belirterek, insanlığın geleceğine dair iyimserliğin büyük ölçüde yıprandığı bir süreçten geçildiğini söylemiştir. Bu süreçte manevi gelişimin, maddi gelişimin çok gerisinde kalmasının dünya düzeninde ciddi kaygı verici bir gelişme olarak görüldüğünü, bu nedenle değerler üzerine yapılan araştırmalara kamuoyunun ilgisinin giderek arttığının kaydetmiştir. Bundan sonra da insanlığın geleceğinin adalet, barış, eşitlik, hukukun üstünlüğü, ahlaki değerlere bağlılık, çalışkanlık ve iyilik gibi değerlerin üzerinde yükseleceğini vurgulayarak; insanlığın geleceğini şekillendirecek ortak değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında en etkili aracın eğitim olduğunu belirtmiştir (Önder, 2011: 164).

2.1.11. Eleştirel Düşünme

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Özellikle 21. yüzyılda nitelikli eğitim gereksiniminden ötürü eğitimin amacında da değişiklik olmuştur. Günümüzde eğitimin temel hedeflerinden birisi, özgür ve bilimsel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş sorumlu bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Aybek, 2010). Bu amaca ulaşabilmek için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler son yıllarda öğretim programlarında bu becerileri kazandırmaya yönelik değişiklikler yapmışlardır.

Eleştirel düşünme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi, düşünmeyi geliştirmek amacıyla onu analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlarken, Çelikkaya (2012) eleştirel düşünmeyi, bir durumun doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirirken analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektiren süreç olarak tanımlamaktadır. Norris (1985) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını

değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Chun (2010) eleştirel düşünmeyi, çok çeşitli kavramsal tanımı olmasına rağmen genellikle gerçeklerin analiz edilmesi ve problem çözmeden oluşan güvenilir bir düşünme türü şeklinde tanımlanmıştır. Grant'a (1988) göre eleştirel düşünme, genel olarak muhakeme etme, mantıklı düşünme, ileri düzeyde düşünme, akıllı davranma, yaratıcı düşünme gibi düşünme süreçleri veya biçimleridir. Yazçayır (2015) ise eleştirel düşünmeyi; bir soruna ya da duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirleyerek bunları tartışmak, kişisel çıkarsamada veya sentezlemede bulunmak gibi akıl yürütme süreçlerinin uygulanması sonucu o problem ya da durum hakkında bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme, yaşamın tüm yönlerini etkili biçimde kullanılmasına olanak sağlayan bir düşünme biçimidir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncesini ve çevresindeki diğere bireylerin düşüncelerini dikkate alarak; kendisini, çevresindeki olayları, durumları, sorunları ve düşünceleri anlama amaçlı, aktif ve organize amaçlı zihinsel bir etkinliktir. Buna göre eleştirel düşünmenin temel özellikleri şunlardır (Yazçayır, 2015: 206):

- ✓ Eleştirel düşünme aktif bir süreçtir,
- ✓ Eleştirel düşünme bağımsız bir düşünmedir,
- ✓ Eleştirel düşünme yeni düşüncelere açıktır,
- ✓ Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate alır,
- ✓ Eleştirel düşünme, organizasyondur.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğere boyut da eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğudur (Aybek, 2010). Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en önemli çalışmanın Robert Ennis'e ait olduğu görülmüştür. Ennis, eleştirel düşünme becerilerini 12 maddede özetlemiştir (Aybek, 2006). Daha sonra Fisher ve Ennis tarafından geliştirilen bu 12 maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklenmiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir (Fisher, 1995, 68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)

3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanmış kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanmış tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayıltıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasındaki karmaşıklığı gidermede önemli bir paya sahip olan ve Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Facione'e (1990: 16-22) göre, eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri şunlardır:

1. Analiz: Bu bilişsel beceri inanç, yargı, deneyim, neden, bilgi ya da görüşleri belirtmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi kapsamaktadır. Analiz becerisi düşünceleri gözden geçirme, argümanları ortaya koyma ve argümanları analiz etme alt becerilerinden oluşmaktadır.

2. Değerlendirme: Bu bilişsel beceri bireylerin algılarını, deneyimlerini, durumlarını, yargılarını, davranışlarını ve görüşlerini tanımlayan sunumların ve cümlelerin güvenilirliğini ya da sunumlar, tanımlamalar ve sorular arasındaki ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmeyi kapsamaktadır. Değerlendirme becerisi iddiaları değerlendirme ve argümanları değerlendirme alt becerilerinden oluşmaktadır.

3. Çıkarımda Bulunma: Bu bilişsel beceri mantıklı sonuçlar elde etmek için gerekli olan bileşenleri belirlemeyi; varsayımları ve hipotezleri düzenlemeyi; sunumları, soruları, tanımları, kavramları, düşünceleri, davranışları, yargıları, kanıtları, ilkelerden çıkarılan sonuçları ve ilişkili bilgileri göz önünde bulundurmaya kapsamaktadır. Çıkarım becerisi kanıttan şüphelenme, alternatifleri tahmin etme ve sonuçlar çıkarma alt becerilerinden oluşmaktadır.

4. Yorumlama: Bu bilişsel beceri çeşitli deneyimleri, durumları, olayları, verileri, yargıları, gelenekleri, inanışları ya da kuralları kavramayı ve açıklamayı kapsamaktadır. Yorumlama becerisi sınıflandırma, anlamını çözme ve anlamını açıklama alt becerilerinden oluşmaktadır.

5. Açıklama: Bu bilişsel beceri bireyin yaptığı akıl yürütmedeki sonuçları belirtmeyi; bireyin çıkardığı sonuçların dayandığı düşünceleri, mantıklı ölçütleri ve terimleri desteklemeyi; bireyin akıl yürütmesindeki ikna edici argümanları sunmayı kapsamaktadır. Açıklama becerisi sonuçları ifade etme, süreçleri doğrulama ve argümanları sunma alt becerilerinden oluşmaktadır.

6. Öz düzenleme: Bu bilişsel beceri, bireyin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan bileşenleri ve sorgulamaya, doğrulamaya, onaylamaya ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle kendisinin uygulayarak elde edilen sonuçları ele almasını kapsamaktadır. Öz düzenleme becerisi öz sına ve öz doğrulama alt becerilerinden oluşmaktadır.

Eleştirel düşünen bireylerde sahip olunması gereken bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Ferret'e (1997) göre eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

1. Sürekli sorular sorar,
2. İfadeleri sürekli değerlendirir,
3. Meraklıdır,
4. Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır,
5. Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır,
6. Çeşitli görüş ve sayılıtları inceler ve onları olgularla karşılaştırır,
7. Başkalarını dikkatlice dinler ve onlara geri bildirim verir,
8. Eleştirel düşünmenin yaşam boyu bir süreç olduğunu bilir,

9. Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır,
10. Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar,
11. İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

Beyer'e (1991) göre ise, eleştirel düşünen bireylerin davranışlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Bir sorunu ya da iddiayı açık olarak ifade edilmesi,
2. Diğer insanların kesin bir dil kullanmasını isteme,
3. Düşünmeden hareket etmeme,
4. Çalışmalarını kontrol etme,
5. Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma,
6. Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları sunma,
7. Ön bilgileri kullanma,
8. Yeterli kanıt buluncaya kadar karardan şüphe duymadır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerden herhangi bir problemle karşılaştıklarında çok yönlü düşünerek çözüme daha kolay ulaşabilmeleri; önerilerini ve iddialarını kanıtlarla destekleyebilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle ilköğretimden üniversiteye kadarki tüm eğitim kademelerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Şahinel, 2007). Özellikle bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olması için erken yaşlarda eğitime başlanması gerekmektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerisinin öğretimi önemlidir. Eleştirel düşünme becerisinin öğretimi ile ilgili alanyazında dört yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar:

1. Konu Temelli Öğretim Yaklaşımı: Ruggiero'ya (1988) göre düşünme becerileri eğitim programlarının içine yayılarak verilmelidir. Bu yaklaşımda, eleştirel düşünme becerileri herhangi bir disiplin ile bütünleştirilerek öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzetmekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir (İbrahimoğlu, 2010).

3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı: Lipman'a (1988) göre eleştirel düşünme becerisi özel bir kurs ile öğrenciye öğretilmelidir. Bu öğretim yaklaşımında, okulda öğretilen ders içeriklerinin dışında bir içerik temele alınarak düşünme becerisinin öğretimi söz konusudur.

4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ile Perkins ve Solomon'un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

2.1.12. Çokkültürlü Eğitim ve Eleştirel Düşünme

Çokkültürlü eğitimde, her toplumun kültürel özellikleri önemli bir yere sahiptir. Öğretme-öğrenme ortamında tüm kültürlere ait özelliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenme ortamının düzenlenmesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de etkileyebilir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin kültürel özelliklerden de etkilendiği bilinmektedir. Eleştirel düşünmede, üst düzey düşünme becerileri içerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitiminin uygulandığı bir sınıfta toplumun kültürel özellikleri yer alacağından öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerileri de gelişebilir. Çokkültürlü eğitimde, insanların farklı kültürel özelliklere karşı önyargılarının olmaması gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitim, bireylere farklı bakış açıları kazandırmayı ve demokratik bir birey yetiştirmeyi amaçlanmaktadır (Banks, 2013; Gay, 2004; Wilson, 2012). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin önyargıları olmamalı ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmelidirler. Ayrıca demokratik bir toplum olabilmek için bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Çokkültürlü eğitimde de, demokratik bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Bu bakımdan, eleştirel düşünme ile çokkültürlü eğitim arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

2.1.13. Eleştirel Düşünme ve İlkokul Programları

Yeni ilkokul programları incelendiğinde, üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmaya çalışılması gerektiği ifade edilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan eleştirel düşünme de, ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında yer almaktadır. İlkokul Türkçe, hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde, öğrencilere kazandırılmak

istenen temel becerilerden birisi de eleştirel düşünme becerisinin olduğu görülmektedir (MEB, 2005a; 2005b; 2009a; 2009b). İlkokul fen bilimleri öğretim programında *"Bireyler, kendilerini toplumsal sorunlarla ilgili problemlerin çözümü konusunda sorumlu hisseder, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerileri üretebilirler."* şeklinde eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiği açıkça ifade edilmiş ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için şu kazanımlara sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009a):

- Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme,
- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme,
- Olguların nedenlerini sorgulama,
- Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma,
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme,
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama,
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme,
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme,
- Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme,
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma.

İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının vizyonunda da eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir *"21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir."* İlkokul Türkçe dersi öğretim programının amacında da; *"Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini*

geliştirmek." şeklinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerde geliştirilmek istenen bir beceri olduğu ifade edilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çokkültürlü eğitim, değerler eğitimi, disiplinlerarası öğretim ve eleştirel düşünme ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler incelenmiş ve özetlenerek aktarılmıştır.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Sheets ve Chew (2000) tarafından yapılan "Preparing Chinese American Teacher: Implications for Multicultural Education" adlı araştırmada, Çin asıllı aday öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programlarındaki çokkültürlü eğitim dersine karşı algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi içselleştirdikleri, sınıflarında çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye istekli oldukları, çokkültürlü eğitimin okul ortamını, hangi yönde geliştirebileceğini ve değiştirebileceğini kavradıkları, öte yandan, çokkültürlü eğitim uygulamalarında, beyaz ırka ait öğretmenlerin engel oluşturabileceklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Kostis ve Efthymia (2009) "Responsive Classroom Management in a Multicultural School Context" adlı araştırmasında çokkültürlü sınıflarda ortaya çıkan ek zorlukların sınıf yönetimine etkilerini araştırmışlardır. Duyarlı bir sınıf yönetimi boyutlarını: öğretim, kişisel ve davranışsal olarak üç başlık altında tartışmışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin, farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilerinin öğrenme stilleri, iletişim farklılıkları, sosyalleşme uygulamaları, beklentileri ve ev öğrenme deneyimleri olduğunun farkına varmaları ve buna uygun kültürel bir repertuar geliştirmeleri gerekliliğinin üzerinde durmuşlardır.

Gorski (2010) "Critical Multicultural Pavilion" adlı çalışmasında çokkültürlü eğitimin temel amacının toplumsal değişimi etkilemek olduğunu değerlendirmektedir. Bu değişimin, benliğin dönüşümü, okul ve okullaşma dönüşümü ve toplum dönüşümü süreçlerini içerdiğini aktarmaktadır. Araştırmada, eğitimcilerin, eğitim kuramcılarının, araştırmacıların, eylemcilerin ve herkesin çokkültürlü eğitim ve öğretim ilkelerini, sınıf içinde ve dışında uygulaması gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır.

Kaya (2013) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ilinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 311 sınıf, 65 Türkçe ve 50 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 426 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin dört alt boyutu ile etnik köken ve cinsiyet gibi bazı değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Damgacı (2013) tarafından yapılan "Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları" adlı araştırmada Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu amaçla elektronik ortamda oluşturulan ölçek ve açık uçlu sorular, Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan 83 üniversitenin akademisyenlerine e-posta olarak gönderilmiştir. Karma araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmaya, toplam 745 kişi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademisyenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasından, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademisyenlerin demografik bilgileri bağımsız değişken olarak kullanılmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde katılımcıların demografik bilgilerine bakılarak, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları hakkında yorum yapılamayacağı anlaşılmıştır. Akademisyenlere sorulan açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile derinlemesine analiz edilmiş, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda akademisyenlerin (%92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans dersleri ile çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Demirsoy (2013) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları" araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla, Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde

dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak için önceden hazırlanan sorular çerçevesinde yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. On iki öğretmen adayına uygulanan mülakat sonucu elde edilen veriler, öncelikle yazıya dökülmüş ardından betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma çerçevesinde görüşlerin analizi sonunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördükleri; çokkültürlü eğitime de farklı kültürlerin, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredatlarda ve eğitim kurumlarında yer alması olarak yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlülüğü, küreselleşmeyle ilişkisi çerçevesinde ve kendi yeterlilikleri açısından da değerlendiren öğretmen adayları, ayrıca çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi engelleyen etmenlere ilişkin de görüşlerini belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Göçen (2013) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim birimi değişkenlerine göre incelenmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören 404 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Üstün (2011) tarafından uyarlanan "*Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği*" ile ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken, öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Aydın ve Tonbuloğlu (2014) tarafından yapılan "Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: A Qualitative Case Study" adlı çalışmada, her biri üniversite- lise veya ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapan ve eğitim programları ve öğretim bölümünde doktora eğitimini sürdüren kişilerin çokkültürlü eğitim algılarını ve değerlendirmelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Nitel türdeki çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, Türkiye'deki en büyük devlet üniversitelerinden birinin Eğitim Bilimleri bölümünde, doktora düzeyinde verilen çokkültürlü eğitim dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim- öğretim yılında bu dersi alan beşi öğretmen, dördü akademisyen olmak üzere dokuz

doktora öğrencisi oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış görüşme, gözlem, alan notları ve doküman analizi kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek, sonuçlar raporlaştırılmıştır. Araştırmada, literatürde belirtilenlere paralel olarak doktora öğrencilerinin en çok üzerinde durdukları kavramlar eşitlik, adalet ve demokrasi olmuştur. Katılımcılar, çokkültürlü eğitimin herkesin daha eşit fırsatlara ve eşit eğitim hakkında sahip olunmasına katkı sağlayacağını ifade etmişler, çokkültürlü eğitimin adaleti sağlama noktasındaki öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca farklı özelliklere ve kültürlere sahip kişilerin aynı toplumda eşit haklara sahip şekilde yaşayabilmeleri ve toplumun her kesimden insan için daha adil ve demokratik bir yapıya sahip olabilmesi için çokkültürlü eğitimin bir bakıma zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Başarır, Sarı ve Çetin (2014) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Çokkültürlü Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmanın amacı, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile desenlenen çalışmaya, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler çokkültürlü eğitimi en çok "*farklı kültürel değerlere uygun eğitim*" olarak tanımlamışlardır. Yapılan çokkültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları; buna karşın yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çokkültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Öğretmenler ayrıca çokkültürlü eğitimi "*kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma*" ve "*kültüre duyarlı öğretim yapma*" yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin "*istenmeyen öğrenci davranışları*" olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çokkültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını "*öğrencilerde kültürel duyarlılık gelişimi*" olarak; birincil dezavantajını ise "*sınıf ortamı sorunları*" olarak ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Seo (2015) tarafından yapılan "A Study on the Effects a Multicultural Education Program on Secondary School Students" adlı araştırmada, çokkültürlü eğitim programının ortaokul öğrencilerinin üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 38 deney grubu ve 42 kontrol grubu olmak üzere toplam 80 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, çokkültürlü eğitim programı uygulanmadan önce öntest ve

uygulandıktan sonra sönstest kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çokkültürlü eğitim programı öğrencilerin çokkültürlü hayatlarını kolaylaştırmış ve onların çokkültürlülüğe yönelik farkındalıklarının geliştiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanay (2015) tarafından yapılan "Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyet, etnik kimlik, üniversite türü (özel/devlet), bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anketin sonuçlarına göre eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri olumlu çıkmıştır.

2.2.2. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Aybek (2000) tarafından yapılan "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini anlatırken bu dersteki kavramlarla diğer sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığı ve seçilen bazı değişkenler açısından, kavramların sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirilmesinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Adana İli Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Örneklemi ise, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 25 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Toplam 106 dördüncü sınıf öğretmeni üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal bilgiler dersindeki kavranılan "*genellikle*" diğer sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdikleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları okul ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersini Türkçe dersi ile "*her zaman*", matematik, fen bilgisi, müzik ve resim dersleri ile "*ara sıra*" ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin disiplinlerarası öğretime yönelik yeterli düzeyde cevap ve örnek verememeleri ya da cevap vermekten kaçınmaları

onların gerçek anlamda disiplinlerarası öğretimden haberdar olmadığını ve sosyal bilgiler dersinde böyle bir öğretimi kullanmadığının göstergesi olabilir.

Diker (2004) tarafından yapılan “Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına İlişkin Durum Çalışması” adlı araştırma, disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanmış projelerin öğrenme sürecine ve öğrenenlerin mantıksal düşünce becerilerine etkisi araştırılmıştır. Disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanan projelere katılan 10. sınıf öğrencilerinin kavrama, hız ve yeteneklerindeki değişimi görmek için Padilla ve Yeany (1982) tarafından geliştirilen mantıksal düşünce testi kullanılmıştır. Araştırmada durum çalışmalarından iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada, 8 öğrenci, 4 öğretmen ve 4 veli ile görüşme yapılmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, uygulama öncesinde öğrencilerin dersler arasında bağlantı kuramadıkları, bir derste öğrendikleri bilgiyi başka bir derste kullanmadıkları, güncel konular hakkında proje yapmadıkları; ancak proje uygulamasından sonra bu durumların olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise disiplinlerarası yaklaşımı daha iyi anladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin mantıksal düşünce ön ve son testinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Olgun (2004) tarafından yapılan "ODTÜ’de Akademik Amaçlı İngilizce Eğitimi Alan İleri Orta Düzey Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Motivasyonu Üzerinde Tematik Eğitimin Etkisi" adlı araştırmada, sınıfta tematik eğitim uygulandığında akademik amaçlı İngilizce (EAP) öğrenen ileri-orta düzeydeki öğrencilerin motivasyonunun artıp artmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan oluşan ve farklı bölümlerde okuyan 2735 üniversite öğrencisine 5 açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere göre, temalar onların ilgi alanlarını içerdiğinde, öğrenmeleri ve İngilizce yeterlilik düzeylerinin ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, temalar zor olduğunda ve gereksiz kelimeler içerdiğinde öğrenci motivasyonuna bir etki etmediği belirlenmiştir.

Özkök (2005) tarafından yapılan "Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Sanat Eğitiminin Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi ve Bir Model Önerisi" adlı araştırmada, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretimi ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinde fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda okuyan 45 tane 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, gözlem, Yaratıcı Problem Çözme Testi (YPÇT) ve Becerileri Gözlem Ölçeği (YPÇBGÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin YPÇT

puanlarından elde edilenlere göre, puanlar uygulama öncesinde % 22–26 arasında değişirken, aynı değerlerin uygulama sonrasında % 55–67 arasında değiştiği görülmüştür.

Suraco (2006) tarafından yapılan "An Interdisciplinary Approach in The Art Education Curriculum" adlı araştırmada sanat eğitimi dersinde konunun diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirileceği, disiplinlerarası yaklaşımın ilkelerine uygun sanat dersi yapılması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve sanat eğitimde neden entegre yapılması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve müzik ustalarından oluşan toplam 67 kişinin görüşleri alınarak hangi konuların sanatla bütünleştirilebileceği sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma ilköğretimde ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar toplam 1400 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için rubrikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler nasıl araştırma yapacakları ve bilgileri birleştirerek nasıl anlamlandıracaklarını öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

White ve Carpenter (2008) tarafından yapılan "Integrating Mathematics Into the Introductory Biology Laboratory Course" adlı araştırmada, disiplinlerarası yaklaşımın ilkelerine göre tasarlanan öğretimin öğrencilerin biyoloji kavramlara olan farkındalığına etkisi ve biyoloji ile matematik kavramları arasındaki ilişkinin öğrenilmesine etkisi incelenmiştir. Çalışma, deneysel modele göre desenlenmiştir. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı program tasarısı deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise, geleneksel yaklaşımla matematik ve biyoloji öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin katılımlarının, araştırma becerilerinin ve laboratuvar güvenliği bilgilerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoşkun (2009) tarafından yapılan "İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinlerarası Yaklaşımla İşlenmesinin Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmada, disiplinlerarası yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış temaların öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazikent İlköğretim Okulu 8/B ve 8/E sınıfına devam eden, yaşları 13-15 arasında değişen ve sosyo-ekonomik düzeyleri orta seviyede olan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

yapılmış matematik başarı testi ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kontrol ve deney gruplarına 5 haftalık uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler ile kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, disiplinlerarası yaklaşımın geleneksel öğretime göre matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini ve disiplinlerarası yaklaşımın geleneksel yaklaşımlara göre eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Yarımca (2010) tarafından yapılan "İlköğretim 2. Kademe Görsel Sanatlar Dersinde Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Uygulamalar" adlı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen uygulamalarda disiplinlerarası yaklaşımın, sanat eğitimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ted Konya Koleji Özel İlköğretim Okulu 7-A sınıfına devam eden, 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma toplam 17 hafta sürmüştür. Araştırmada uygulamalar sırasında derslere eş gözlemciler katılmıştır. Gözlemcilerin gözlem formları ve öğrencilerden alınan yansıtma yazıları yorumlanarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, disiplinlerarası yaklaşımın, geleneksel yöntemle göre sanat eğitimini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Güven ve Hamalosmanoğlu (2012) tarafından yapılan "İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabındaki Çevre İçerikli Etkinliklerin Disiplinlerarası Yaklaşım Yönünden İncelenmesi" adlı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinlikler disiplinlerarası yaklaşım yönünden incelenmiştir. Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi ve nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak, öğretim programlarındaki çevre ile ilgili kazanımlar tespit edilmiştir. Daha sonra bu kazanımlarla ilişkili olan diğer disiplinlere, ara disiplinlere ve Atatürkçülüğe ait kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler öğretim programlarında çevre ile ilgili 17 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kazanımlarla ilişkili olan diğer kazanımların oldukça az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programlarında, disiplinlerarası ilişkilendirmelerin nasıl sağlanacağına ilişkin net ifadelerin yer almadığı görülmüştür. Sonuç olarak; bu araştırma, ilköğretim 7. sınıf öğretim programlarındaki çevre eğitiminin disiplinlerarası yaklaşıma uygun olmadığını göstermiştir.

Arslantaş (2013) tarafından yapılan "İlköğretim 4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Disiplinlerarası Yaklaşımına Göre Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modeli kullanılmıştır. Anakara ili Çankaya ilçesinde yer alan özel bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında, 21 öğrenci deney grubu ve 23 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan “*Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca deney grubunda disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretim öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde kontrol grubuna göre bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Doğan (2014) tarafından yapılan "Coğrafya Öğretiminde Disiplinlerarası Ders İşlenişinin Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, disiplinlerarası öğretimin coğrafya dersi işlenişindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ders öğretmeninin gözlem notları, gözlemci öğretmen notları ve öğrencilerin yansıtma yazıları kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde yer alan, Özel Atlantik Ahmet Ulusoy Sosyal Bilimler Lisesi 11-A sınıfında öğrenim gören 14 öğrenci oluşturmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşıma uygun nitelikte olabilecek, coğrafya dersi öğretim programındaki kazanımların seçimi ve seçilen bu kazanımların nasıl işleneceği planlanmış ve bu plana göre ders işlenmiştir. Veri kaynaklarından elde edilen bilgiler, kazanımlar kapsamında belirlenen konu başlıkları altında bir araya getirilmiştir. Elde edilen verilerin, öncelikle betimsel analizi yapılmış, daha sonra içerik analizi yapılarak olaylar arasında ilişkilendirmeler yapılmış ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin farklı disiplinlerden faydalanarak bilgileri bir bütün halinde öğrenmede başarılı oldukları, problemin kaynağına inerek çeşitli bakış açısı geliştirdikleri, ders içinde etkin oldukları, grupça ürettikleri ürünleri sunarken çok iyi organize oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, yapılan uygulamalarda, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata transfer etmede başarılı oldukları gibi önemli bulgulara da ulaşılmıştır. Yine ders öğretmeni de, ders sırasında ve ders sonunda aldığı gözlem notlarına bakıldığında, dersin disiplinlerarası yaklaşıma

uygun işlenmesinin, coğrafya dersi öğretim programındaki kazanımların elde edilmesinde ve kalıcı öğrenmeye önemli katkılar sağladığını belirtmiştir.

Karakuş ve Aslan (2016) tarafından yapılan "İlkokullarda Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi" adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre ilkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durum incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yazılı görüş alma formu ile gözlem kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili Karakoçan ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 23 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin bir kavramı, konuyu ya da temayı farklı disiplinlerle ilişkilendirmelerine dikkat ettikleri, disiplinlerarası öğretim yaklaşımını uygularken zaman yetersizliği sorunu yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler disiplinlerarası öğretim yaklaşımında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretim programlarının, bu yaklaşımı dikkate alarak düzenlenmesi gerektiği önerisi getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde, A1 öğretmenin, disiplinlerarası öğretim yaklaşımını gayet iyi bir şekilde uyguladığı, A2 öğretmenin uygulayamadığı ve A3 öğretmenin eksik uyguladığı görülmüştür.

2.2.3. Değerler Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Witherspoon (2007) tarafından yapılan "Character Education: Determining Barriers to Implementation" çalışmada, karakter eğitiminin uygulamadaki engellerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Oregon'un kırsal bölgesinde 125 öğretmen ve 53 okul yöneticisi ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitiminin önündeki engeller sıralanmıştır. Öğretmen ve yöneticilere göre karakter eğitiminin uygulanması önündeki engeller arasında eğitim eksikliği ve maddi kaynaklar yer almaktadır. Öğretmenlere göre, karakter eğitimi için başka bir engel de zaman yetersizliğidir. Ayrıca araştırmada; çok sayıda eğitimci, kendi okullarında bireysel ve sosyal açıdan olumlu sonuçlarından yararlanmak için karakter eğitimi programlarını uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Ancak araştırmalar, ülke çapındaki okulların büyük çoğunluğunda karakter eğitimi programının az yer aldığını göstermektedir.

Keskin (2008) tarafından yapılan "Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması" adlı araştırmada, sosyal bilgiler öğretim programlarında

değerler eğitiminin tarihsel gelişiminin ve yayınlanan son iki program temel alınarak bugünkü durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel boyutta, 2. Meşrutiyet'ten günümüze yayımlanmış sosyal bilgiler programlarındaki değerler için doküman analizi tekniğine başvurulmuş, nicel boyutta ise genel tarama modeli kullanılmıştır. “*Değerler Eğitimi Ölçeği*”nin 2005 ve 2006'daki iki uygulamaya ait sonuçların bazıları şu şekildedir: 1. Her iki uygulamada da kız öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. 2. Ailenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır. 3. Her iki program da (5.sınıf düzeyinde) değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadır.

Yiğittir (2009) tarafından yapılan "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi" adlı araştırma, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden random yöntemiyle seçilen “*sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi*” ile beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki “*estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük*” değerlerinin kazanılma düzeyini ve farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Dört ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden “*bilimsellik*” ve “*estetik*” değerleri “*Genellikle katılıyorum.*”; “*doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık*” değerleri ise “*Tamamen katılıyorum.*” düzeyinde kazanılmıştır. Dört ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “*doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik*” değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aladağ (2009) tarafından yapılan "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi" adlı araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin “*sorumluluk*” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ve aralarında nicel verilere dayalı karşılaştırılmalarının yanı sıra, katılımcılardan daha derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma deseni de

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: 1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. 2. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği ve Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenciler ile görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermiştir. Veliler ile yapılan görüşmelerde ise, programın öğrenci üzerinde olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalar (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme" adlı çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme adlı araştırma, sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimi ile ilgili öğretmen görüş ve önerileri belirlenmiş, ayrıca araştırma sonucunda değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenler kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimi olumsuz etkilediğini, okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediğini, öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel-işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir.

Ishii (2010) tarafından yapılan, "Kamu Okullarında Karakter Eğitimi Uygulama, Sathya Sai Eğitimi Üzerine Odaklanma: Sathya Sai Okulu, Leicester, İngiltere Ve Hindistan'da Bir Durum Çalışması" adlı araştırma, İngiltere ve Hindistan'da yarı yapılandırılmış açık-uçlu görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve yansıtıcı günlükler kullanarak yapılmıştır. Bu çalışma dört kategoride ele alınmıştır. Bunlar: Felsefe veya Sathya Sai Okulu öğretmenleri görev duygusu, öğrenme ya da dönüşüm süreci, öğretim metodolojisi, müfredat ve eğitim ortamı açısından Sathya Sai eğitimin benzersiz özellikleri; Sathya Sai Eğitimde disiplin ve inanç gelişimidir. Araştırma, karakter eğitimi uygulayan öğretmenlerin okuldaki iç ve dış etkenlerin karakter eğitimi yoğun bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenler

öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için öğrencilere yardımcı oldukları belirtmişlerdir. Programın etkililiği için öğretmenlerin sevgi, doğruluk, insani değerler, doğru davranış, barış ve şiddetin olmadığı bir yaşamda rol model olmaları gerekmektedir.

Blake (2011) tarafından yapılan "Lack of School Values Leave Children Behind: A Study Of The Impact School Mission Statements Have on Academic Achievement" adlı değer eksikliği sonucu çocukların geri kalmasının araştırıldığı çalışmada, değer temelli terimler ile okul misyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, tüm Columbus, Ohio kamu ve özel okullarında yapılmıştır. Kullanılan terimlerin, öğrencinin ulusal başarı standartları ve okulların yeterlikleri arasında bir bağlantı olup olmadığını belirlenmesi amacını taşıyan araştırmada, sorumluluk değeri ile eğitim açısından dezavantajlı okullardaki öğrencilerin başarı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdaş (2013) tarafından yapılan "Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmanın amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi ile bu programın hedef kitlesini teşkil eden öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını tespit etmektir. Betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modelinde yürütülen bu araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 34 (30 resmi ve 4 özel okul) okulda görev yapan 590 öğretmenden (545 resmi okul ve 45 özel okul) oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler ise, 172 öğretmenden görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinden şu sonuçlar elde edilmiştir: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin "*Bireyler arası ilişkiler*", "*Milli Değerler*", "*Evrensel Değerler*" ve "*Özerklik*" boyutlarındaki değerler "*Kısmen Yeterli*" düzeyinde kazanılmış olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı, "*Bireyler Arası İlişkiler*", "*Sınıf*

Dışı Davranışlar" ve *"Zarar Verici Davranışlar"* boyutlarında *"Bazen"* düzeyinde gerçekleşmektedir. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark, erkek öğretmenlerin lehinedir. Kıdem süresine göre, *"Bireyler Arası İlişkiler"* ve *"Zarar Verici Davranışlar"* boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına yönelik olarak, branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşgörü Değerinin Karma Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerle Öğretimi" adlı doktora tez çalışmasında, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi incelenmiştir. Araştırmada, çok yöntemli nitel çalışmalardan biri olan betimleyici özel durum çalışması kullanılmıştır. Uygulanan tutum ölçeği ve formlardan elde edilen nicel veriler, derinlemesine yapılan ön-son mülakatlar, yapılandırılmamış gözlemler, kompozisyonlar, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Rize ili Çayeli ilçesi 9 Mart İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 23 (4/C), kontrol grubu ise 22 (4/B) öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans, ilişkisiz örneklem için bağımsız t-testi ve tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle değer öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının ölçeğin alt boyutları ile birlikte genelinde yükseldiği ve deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere son test uygulamasından dört hafta sonra izleme testi olarak uygulanan hoşgörü tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde deney

grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle hoşgörü değerinin öğretiminin, değer öğretim sürecini somutlaştırmakla beraber öğrencilere eğlenceli ve kalıcı bir öğretim süreci yaşattığı gözlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilere sunulan örnek olayların ve ahlaki ikilemlerin öğrencilerin hoşgörü değerini günlük hayatın içerisine yerleştirebilmelerinde ve uygulayabilmelerinde yardımcı olduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Channel'nın (2000) yaptığı "Think Different: A Comprison of the Critical Thinking Abilites of Education Majors" adlı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim eğitiminde okuyan öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında tüm öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin puanları ortaöğretim öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Connerly (2006) yaptığı "Teaching Critical Thinking Skills to Fourth Grade Students Identified as Gifted and Talented" adlı çalışmada, dördüncü sınıfta eğitim almakta olan 10 tane üstün yetenekli çocuğun 7 hafta boyunca hazırlanan program ile eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı öğretmesini hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerilerinin öğrenilmesi üstün yetenekli çocukların diğer düşünme becerilerini de kullanmasına, geliştirmesine olanak sağlamaktadır.

Aybek (2006) tarafından yapılan "Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırma, 2004-2005 akademik yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır.

Gruplar; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları ile Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

6. Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise hemen hemen hepsinin başlangıçta, kendilerine dersle ilgili fazla sorumluluk yüklenmesinden dolayı dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları görülmüştür.

Yağcı (2008) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi" adlı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlükleri "*Öğrenci seviyesine uygun olmaması*", "*Araç-gereçlerin yetersiz olması*", "*Zamanın yetersiz kalması*" şeklinde ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili, öğretmenlerin "*uygulama yapılacak ortam, zaman, ekonomik külfet*" gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz ve Yeşil (2009) "Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri" adlı ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi sonlarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirleme amaçlı yaptıkları çalışma sonucunda; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi son dönemlerinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin "*orta*" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yükseköğretimin ise olumlu katkılar sağladığı, ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Bozkurt (2010) "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri" adlı araştırmasında, beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde gazetelerden faydalanarak hazırlanan ders etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi, öğrencilerin gazetelerden faydalanılarak hazırlanmış olan etkinliklere ve fen ve teknoloji derslerinde gazete kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmeyi çalışmıştır. Çalışmasını ilköğretim okuluna devam eden, 100 adet beşinci sınıf öğrencisi ile yapmıştır. Araştırmanın nicel verilerine göre, gazetelerden faydalanılarak hazırlanan ders etkinlikleri ile desteklenen fen ve teknoloji derslerinin, öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine anlamlı etkisinin olduğunu; nitel verilere göre ise, öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinde gazete kullanımına ve uygulanan etkinliklere yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım ve Şensoy (2011) tarafından yapılan "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi" adlı araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyini artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim düzeyini geliştirmede eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin deney grubunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2014) tarafından yapılan "Beyin Temelli Fen Öğretiminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yaratıcılıklarına, Eleştirel Düşüncelerine ve Tutumlarına Etkisi" çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek beyin temelli öğrenme yaklaşımını temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji programının geliştirmesi, uygulanması ve etkililiğinin sınanarak sonuçlarının ortaya konmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi programından seçilen "Işık ve Ses" ünitesi üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre ünite programı oluşturulmuştur. Çalışma, beşinci sınıfa devam eden 12'si deney, 12'si kontrol olmak üzere 24 üstün zekâlı öğrenci ile üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere "Işık ve Ses" ünitesi boyunca kendileri için geliştirilmiş olan beyin temelli öğrenme yaklaşımını temel alan farklılaştırılmış program araştırmacı tarafından uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut öğretmenleriyle ve müdahale

edilmeyen öğretim yöntemiyle derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Fen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bahsi geçen testler deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan beyin temelli öğrenme yaklaşımını temel alan farklılaştırılmış programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını anlamlı derecede arttırdığı gözlenmiştir.

2.2.5. Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Alanda yapılmış ve araştırmacının ulaşabildiği çalışmalar, yukarıda özetlenmiştir. Bu bölümde, söz konusu çalışmalara ilişkin genel değerlendirmeye yer verilmiştir. Çokkültürlü eğitime ilişkin olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmaların hem kuramsal makale hem de araştırma makaleleri olduğu; yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim dersi ile ilgili algılarının, çokkültürlü eğitim ile ilgili sınıflarda yaşanan sınıf yönetimi ile ilgili sorunların neler olduğunun ve çokkültürlü eğitimin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelendiği görülmüştür. Yurt içinde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmen adayları üzerine araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili algılarının ve tutumlarının incelendiği görülmüştür.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili yurtdışında yapılan iki çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak sanat eğitimi dersinin yapılması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ilkelerine göre tasarlanmış biyoloji dersinin öğrencilerin kavramların farkındalığına etkisi incelenmiştir. Yurt içinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunun deneysel desene göre yürütüldüğü ve düşünme becerilerine olan etkisinin araştırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunun ilköğretim öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmüştür. Araştırmalarda disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünmeye, düşünme becerilerine, eleştirel düşünme eğilimlerine,

tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen görüşleri de alınmıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili olarak yurt içinden ve yurt dışından çalışmalara ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, nitel ve ilişkisel tarama modelleri kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalar öğretmen ve öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; nitel, nicel ve karma araştırma modellerinin kullanıldığı, araştırmaların daha çok öğrenciler üzerinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının değerler eğitimine uygunluğu da araştırılmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara da ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütüldüğü, deneysel desene ve betimsel tarama modeline göre tasarlandığı tespit edilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunun ilköğretim öğrencileri üzerinde yürütüldüğü ve deneysel desene göre tasarlandığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda yapılan uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, öğretim programının hazırlanması, araştırmanın pilot uygulaması, hazırlanan öğretim programının uygulanması, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, geçerlik komitesi, araştırmada etik ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yirmi birinci yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Daha çok antropoloji ve sosyoloji alanlarında nitel çalışmalar yapılmıştır (Bogdan & Biklen, 2007). Son yıllarda, eğitim bilimlerinde nitel araştırma modeline dayalı olarak birçok araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma ile ilgili birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bunun nedeni ise nitel araştırma kavramının *şemsiye* kavram olmasından ve bu kavram altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Demirbaş, 2014: 15). Alanyazın incelendiğinde nitel araştırma ile ilgili şu tanımlara rastlanılmıştır:

- Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39).
- Nitel araştırma, araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan ve birden fazla metoda odaklanan araştırmadır. Nitel araştırma, araştırılan problemin miktarı, sayısı, sıklığı ve yoğunluğundan ziyade problemin ölçülemeyen ya da ölçülmesi kolay olmayan yönleri yani problemin süreci ve anlamıyla yakından ilgilenir (Denzin & Lincoln, 2012).
- Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanlar ile ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir (Creswell, 2007).
- Nitel araştırma, insan ve grup davranışlarının nedenini ve nasılını anlamaya yönelik araştırmalardır. Nitel araştırma öznel; bireylerin algıları,

duyguları, tecrübeleri, düşünceleri gibi öznel verileri ele alır; olgu ve olaylar söz konusu doğal ortam içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır (Gürbüz & Şahin, 2015: 374).

- Nitel araştırma, insanların yaşadıkları dünyayı ve buradaki tecrübelerini nasıl algıladıkları ve nasıl yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yaklaşımlarını adlandırılmak üzere kullanılan genel bir tanımdır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 30).
- Nitel araştırma; çeşitli olay ve olguların, bulundukları ortamlar içerisinde, detaylı bir inceleme sonucu keşfedilmesi, anlaşılması ve yorumlanması esasına dayanan bilimsel bir çalışmadır (Tıkaç, 2015: 360).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak nitel araştırmanın ortak bazı özellikleri belirlenmiştir. Bunlar (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 31):

1. Araştırmada toplanan verinin her zaman üstünlüğü vardır. Teorik çerçeve baştan kesin olarak belirlenmiş olup verinin analizine göre şekillenir.
2. Nitel araştırma; araştırma ortamı ile sınırlıdır ve araştırmacı, araştırma yaptığı ortamın şartlarına, durumuna ve kültürüne karşı duyarlı olmak zorundadır.
3. Nitel araştırmacılar, düşünce ve duygularını anlamak istedikleri insanların doğal ortamlarına kendileri bizzat katılarak öğrenmeye çalışırlar.
4. Nitel araştırmacılar, araştırmaya konu olan insanların görüşlerine, algılarına, anlamalarına ve yorumlamalarına odaklanarak araştırma yaparlar.
5. Nitel araştırmada veri toplama ile veri analizi birlikte gider. Veri toplama veri analizini ve veri analizi de veri toplamayı tetikler.

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. İngilizce alanyazında *Case Study* olarak bilinen; ülkemizde özel durum çalışması, örnek olay, vaka çalışması, olay inceleme, durum çalışması gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde daha çok durum çalışması kavramı kullanıldığından bu çalışmada, durum çalışması adı tercih edilmiştir. Durum çalışması farklı bilim insanlarınca farklı şekilde tanımlanmıştır:

- Yin (2009) durum çalışmasını, gerçek yaşam, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılması şeklinde tanımlamıştır.
- Creswell (2007) ise durum çalışmasını, gerçek yaşam, güncel, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında birden çok veri kaynağı aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı nitel bir çalışma şeklinde tanımlamıştır.
- McMillan (2004), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır.
- Sönmez ve Alacapınar (2011), durum çalışmasını karmaşık, özel ve ilginç bir olgunun, durumun kendi koşulları içerisinde incelenmesi şeklinde tanımlamışlardır.
- Merriam (2009) ise durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi şeklinde tanımlamıştır.
- Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre durum çalışması, bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaktadır.
- Stake (1995) durumu, bütüncül bir sistem içerisinde bir hikâye anlatma işi olarak tanımlamıştır.

Durum çalışması, durumu kendi ortamında derinlemesine ve birçok veri kaynağı kullanarak analiz etmektedir (McMillan & Schumacher, 2010). Durumlar; bireyler, gruplar, mahalleler, programlar, kurumlar, kültürler, bölgeler veya ulus devletler olabilir (Patton, 2002). Durumlar aynı zamanda bir kişinin hayatında veya bir programdaki kritik olaylar veya özel, özgün sınırlandırılmış bir şey de olabilir (Stake, 1995). Neyin bir durum oluşturduğu genellikle tasarım sürecinde belirlenir (Patton, 2002). Durum çalışması farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Yin (2009) durum çalışmasını özelliklerine göre keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı olarak üçe ayırmıştır. Ayrıca Yin (2009) durum çalışması desenlerini bütüncül tekli, bütüncül çoklu, iç içe geçmiş tek durum ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak adlandırılan dört grupta toplamıştır. Merriam (2009) durum çalışmasını disiplin yönelimli, genel amaçlı ve çoklu durum çalışmaları olmak üzere üç sınıfta incelemiştir. Stake (1995) ise içsel, enstrumental ve kollektif şeklinde üç şekilde sınıflandırmıştır. Davey (1991) açıklayıcı, keşfetmeye dayalı, kritik olay,

program yürütme, programın etkilerine dayalı ve birikimli olmak üzere altı şekilde sınıflamıştır. Bu araştırmada durum çalışması çeşitlerinden, açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Açıklayıcı durum çalışması, bir durum hakkında bilgi vermek, aşına olunmayan durumları bilindik hale getirmek ve gerçek hayat durumları ile ilgili bağlantıları açıklamak için kullanılır (Yılmaz-Kaleli, 2014). Davey (1991) ise durum çalışması türlerinden biri olan açıklayıcı durum çalışmasında, bir ya da iki örnek olay kullanılarak, bilinmeyen durumları daha açık bir hale getirmek amaçlandığını belirtmiştir. Açıklayıcı durum çalışmaları, gerçek yaşamda olduğu varsayılan ve deneysel ya da tarama yoluyla ortaya çıkarılmayacak kadar karmaşık olan neden sonuç ilişkilerini açıklamayı amaçlayan araştırmadır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 308; Gürbüz & Şahin, 2015: 381). Yin (2009), açıklayıcı durum çalışmasını gerçek hayat müdahalelerinin çok karmaşık olduğu durumda varsayılan nedensel bağlantıları açıklamaya çalışan bir soruya cevap arandığında kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Durum çalışmalarında ne, nasıl ve niçin gibi sorulara cevap aranmaktadır (Çepni, 2014; Yin, 2009). Bu araştırmada da, alt amaçlarda görüldüğü üzere farklı sorulara cevap aranmıştır.

Durum çalışmasının doğası gereği hem nitel hem de nicel veriler bir arada kullanılabilir (Berg, 2001; Yılmaz-Kaleli, 2014; Yin, 2009). Durum çalışmasının nitel ve nicel verileri bir araya getirerek kullanmaya imkân tanınması, durum çalışmasını daha güçlü bir yöntem haline getirmektedir (Yin, 2009). Bu araştırmada da, nitel ve nicel veri kaynakları bir arada kullanılarak durum çalışması yöntemi güçlü bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, durum çalışması yönteminin tercih edilme nedenleri aşağıda sunulmuştur;

- Çalışmada birkaç durumun (hoşgörü değeri, eleştirel düşünme becerisi) derinlemesine araştırmayı gerektirmesi (Yıldırım & Şimşek, 2011),
- Araştırmada çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin ve hoşgörü değerinin nasıl geliştiği üzerine odaklanması (Yıldırım & Şimşek, 2011),
- Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve hoşgörü değerini kendi ortamında bütüncül ve derinlemesine bir biçimde tanımlanması ve analizi için farklı veri toplama araçlarının

(görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, dereceli puanlama anahtarı, ölçek) kullanılması (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Yin, 2009),

- Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programı ile ilgili uygulama sürecinde aktif rol alan öğrencilerin görüşlerine odaklanması (Marshall & Rossman, 1999; Yin, 2009) nedenleriyle durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

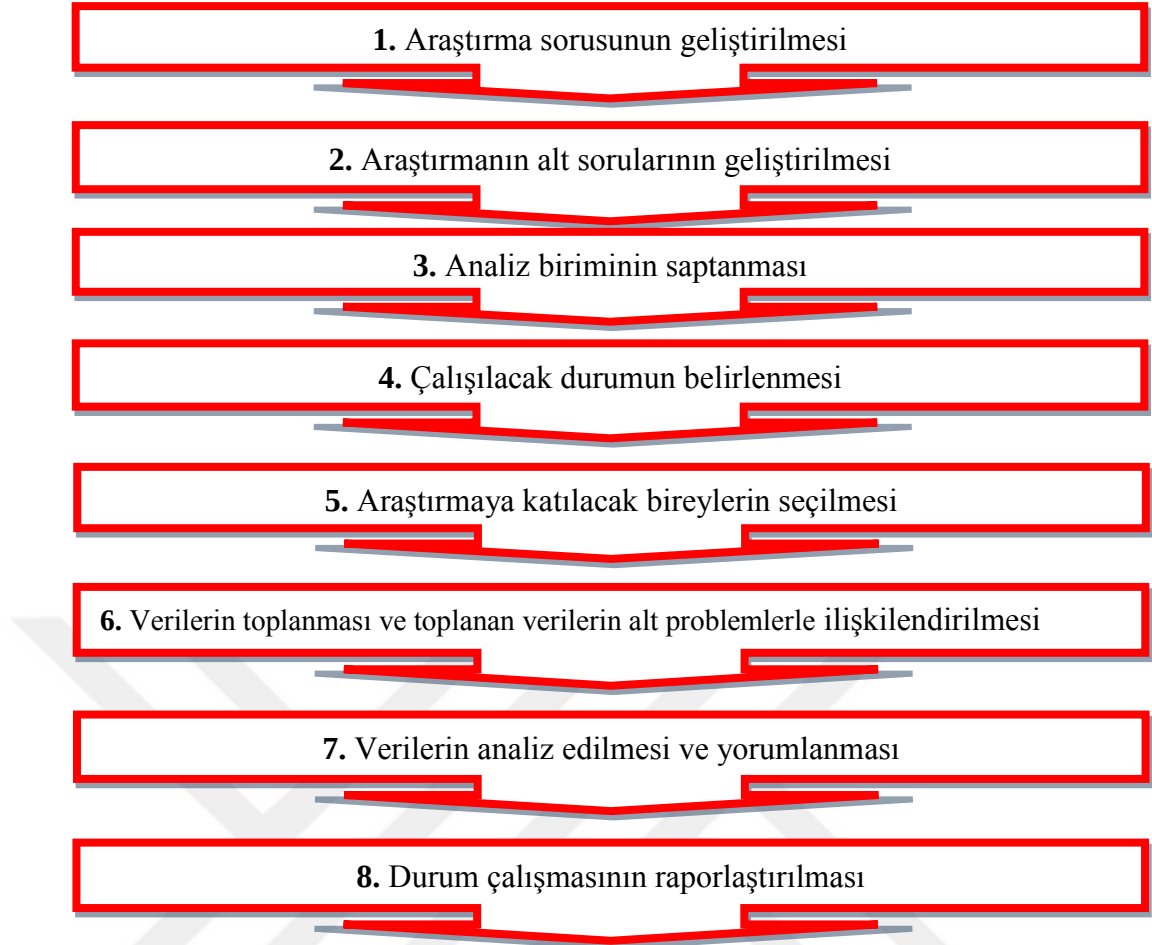
Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanmıştır. Bunlar;

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi,
2. Araştırma alt problemlerinin geliştirilmesi,
3. Analiz biriminin saptanması,
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi,
5. Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi,
6. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması,
8. Durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır.

Stake (1995) ile Yin (2009) ise durum çalışmasında izlenen aşamaların şu şekilde olmasını belirtmişlerdir:

1. Araştırma problemini belirlemek ve bu problemin durum çalışmasına uygun olup olmadığını belirlemek,
2. Araştırmaya konu olacak durum ve durumları belirlemek,
3. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını seçmek,
4. Verilerin analizini yapmak,
5. Verileri raporlaştırmak.

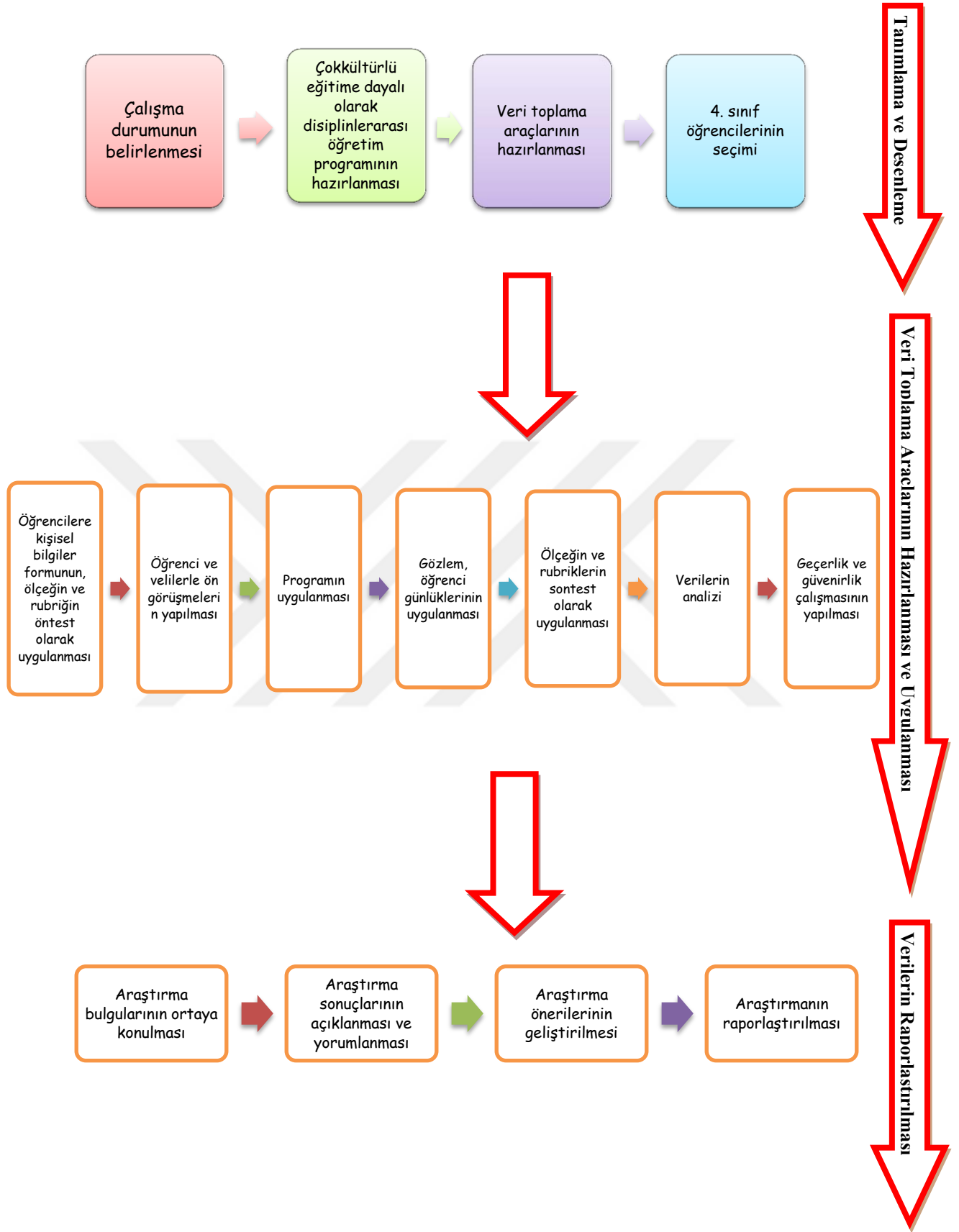
Alanyazın bulguları doğrultusunda, bu araştırmada izlenilecek genel süreç Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Durum çalışmasının aşamaları

Şekil 3’te görüldüğü üzere, ilk iki aşamada, *araştırma sorusu ile alt sorularının geliştirilmesine* yer verilmektedir. Durum çalışmalarında “*nasıl*” ve “*niçin*” (Yin, 2009), “*ne*” (Yıldırım & Şimşek, 2011) ve “*kim*” (Gay, Mills & Airasan, 2012) sorularına yer verilebilir. Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana yönelik olarak düzenlenirken alt problemler genel sorunun alt boyutlarını ve alanlarını ortaya koyacak biçimde düzenlenmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, alt problemlerde görüldüğü üzere farklı sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana yönelik düzenlenmiş ve alt sorular da bu genel alanı içerecek biçimde düzenlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda, *araştırmada temel alınan analiz birimi ile çalışılacak durumun belirlenmesi* temeldir. Araştırmada analiz birimi ve seçilen durumlar ayrıntılı olarak açıklanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, araştırmanın analiz birimi ve seçilen durumlar ayrıntılı bir şekilde ele alınıp açıklanmaya çalışılmıştır. Beşinci aşamada ise, *araştırmaya katılacak bireylerin seçimi* yapılmalıdır. Bu aşamada araştırmaya katılacak bireylerin seçiminde nasıl bir yol izlendiği, hangi ölçütlerin temele alındığı ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak

açıklanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan bireylerin seçiminde nasıl bir yol izlendiği, hangi ölçütlerin temele alındığı ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı bir şekilde ele alınıp incelenmiştir. Altıncı aşama *verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesidir*. Durum çalışmalarında katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, dokümanlar, arşiv kayıtları gibi çok farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Yin, 2009; Merriam, 2009; Stake, 1995; Creswell, 2007). Bu araştırmada da görüşme, gözlem, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, dereceli puanlama anahtarı ve hoşgörü tutum ölçeği gibi farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Yedinci aşama *verilerin analizi ve yorumlanması* aşamasıdır. Durum çalışmalarında verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında kullanılan veri toplama yöntemlerine uygun analizler gerçekleştirilmelidir. Belgeler ve alan notları düzenlenmeli, görüşme ve gözlem verileri yazılı biçime dönüştürülmeli, kodlanmalı, özetlenmeli ve yorumlanmalıdır (Mcmillan, 2004). Aynı zamanda alt problemler verilerin sistematik olarak sunumu için kullanılabilir. Durum çalışmalarında toplanan veriler, betimsel ya da içerik analizi yoluyla analiz edilebilir. Toplanan verilerin hangi yaklaşımla analiz edileceği, araştırmanın amacına ve toplanan verilerin derinliğine göre belirlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, veri toplama araçlarından elde edilen bulgular nitel veri analizlerinden betimsel ve içerik analizi ile nicel veri analizlerinden betimsel istatistik ve bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Son aşama ise *araştırmanın raporlaştırılması*dır. Durum çalışması geniş bir veri setiyle sonuçlanır. Bu nedenle de araştırma raporları geniş açıklama ve betimlemeleri içermektedir. Bu anlamda araştırmacının kaygısı, üretilen raporun başkaları tarafından anlaşılabilirlik ölçüde öz olarak düzenlenmesi olmalıdır. Bu kaygıyı yok etmek için araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler verinin analizi ve sunumunda alt başlıklar olarak kullanılabilir, verinin sunumunda sıklıkla özetleyici tablo ve grafiklere yer verilebilir, raporda yer alan bölüm ve alt bölümlerde nelerin kapsandığına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, katılımcılara ait görüşler betimlenerek verilmiş ve bulgular alt problemler dikkate alınarak düzenlenmiştir. Bu araştırma, durum çalışması yönteminin doğasına uygun bir biçimde yukarıda belirtilen işlem basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin nasıl olduğu Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Araştırma süreci

Şekil 4’te görüldüğü gibi, *tanımlama ve desenleme* aşamasında çalışılacak durum ve analiz birimleri belirlenmiş, *veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi basamağında* araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yer verilmiş, *araştırma raporunun yazılması* basamağında da bulguların ortaya konularak sonuçların açıklanması, önerilerin geliştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Genel olarak durum çalışmalarında yer alan katılımcılar, birbirleri ile etkileşimde bulunan, aynı ortam içerisinde olan ve birbirlerini tanıyan kişilerin oluşturduğu bir grup olarak ele alınmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar için sınıf ortamında yer alan öğrenciler, iyi bir örnektir (McMillan, 2004). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili Karakoçan ilçesinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ile 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* ve *maksimum çeşitlilik örnekleme* yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenciler belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi, veliler belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında özel bir durum, olay ya da olgu derinlemesine incelendiğinden sıklıkla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Gürbüz ve Şahin (2015) tarafından amaçlı örnekleme, araştırmacının kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorunsalına uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örnekleme şeklinde tanımlanmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Amaçlı örneklemede, araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve sonra belirlediği bireyleri örnekleme almaya çalışır (Balcı, 2010; Johnson & Christensen, 2012). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacılar tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme kavramsal ve kuramsal boşlukları ortadan kaldırarak araştırma sorularına yönelik zengin bilgi sağlamak ve seçilen durum ya da bireylerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Cresswell, 2007; Huck, 2008; Johnson & Christensen, 2012). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

1. Çalışma grubunun farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olması,
2. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıf içerisinde öğrenim görüyor olmaları,
3. Öğrencilerin dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olmaları,
4. Seçilen sınıfta öğrenci katılımının yüksek olması,
5. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katılması,
6. Okulun ulaşımının kolay olması ve ilçe merkezinde olması,
7. Okul yönetiminin ve velilerin çalışmaya destek veriyor olmaları gibi ölçütler belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f	%	Anne Eğitim Durumu	f	%
Kadın	15	50	Okuryazar	2	6
Erkek	15	50	İlkokul	8	27
Anne Meslek			Ortaokul	8	27
Öğretmen	3	10	Lise	3	10
Hemşire	2	7	Üniversite	9	30
Ev hanımı	24	80	Baba Eğitim Durumu		
Mesleki danışman	1	3	İlkokul	6	20
Baba Meslek			Ortaokul	6	20
Öğretmen	3	10	Lise	6	20
Asker	4	13	Üniversite	12	40
Esnaf	7	23	Aylık Gelir		
Berber	1	3	1000 TL ve altı	6	20
Mühendis	1	3	1001-2001 TL arası	7	23
Doktor	1	3	2001 TL ve üstü	17	57
İşçi	2	7	Ailede Yaşayan Kişi Sayısı		
Emekli	1	3	3 kişi ve daha az	3	10
Serbest meslek	8	27	4-5 kişi	22	74
Çiftçi	1	3	6-7 kişi	4	13
Etnik Kimlik			8 kişi ve üstü	1	3
Türk	4	13	Ailede Engelli Birey Durumu		
Kürt	11	37	Var	4	13
Zaza	7	23	Yok	26	87
Kürt-Zaza	8	27	Ailenin İnancı		
Ailede Farklı Dil Konuşulma Durumu			Alevi	5	17
Evet	23	77	Sünni	22	73
Hayır	7	23	Alevi-Sünni	3	10
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde, çoğunluğunun annelerinin mesleğinin ev hanımı olduğu (f:25), babalarının mesleğinin serbest meslek olduğu (f:8), annelerinin eğitim durumunun ilkokul ve ortaokul olduğu (f:8), babalarının eğitim durumunun üniversite olduğu (f:12), aylık gelirlerinin 2001 TL ve üstü olduğu (f:17), ailede yaşayan kişi sayısının 4-5 kişi olduğu (f:22), etnik kimliklerinin Kürt olduğu (f:11), ailelerinde engelli bireylerin olmadığı (f:26), ailelerinde farklı bir dilin konuşulduğu (f:23) ve ailelerin Sünni olduğu (f:22) görülmektedir.

Maksimum çeşitlilik örneklemede temel amaç, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Başka bir ifade ile maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada görüşme yapılan velilerin cinsiyetlerine, farklı inançlara, eğitim durumlarına ve sosyo-ekonomik duruma sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu şekilde çeşitlilik yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Velilerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	İnanç	Eğitim Durumu	Sosyo-Ekonomik Durum
V1	Kadın	Alevi	Lisans	Yüksek
V2	Kadın	Alevi	Lisans	Yüksek
V3	Kadın	Alevi	Lise	Orta
V4	Kadın	Sünni	Lise	Düşük
V5	Kadın	Sünni	Lisans	Yüksek
V6	Kadın	Sünni	İlkokul	Düşük
V7	Erkek	Sünni	İlkokul	Orta
V8	Erkek	Alevi	Lise	Yüksek
V9	Erkek	Sünni	Lisans	Yüksek
V10	Erkek	Sünni	Lise	Orta

Tablo 2 incelendiğinde; altı kadın ve dört erkek veli ile görüşme yapıldığı, velilerin inançlarının Alevi (f:4) ve Sünni (f:6) olduğu, eğitim durumlarının ilkökul (f:2), lise (f:4) ve lisans (f:4) olduğu, sosyo-ekonomik durumlarının düşük (f:2), orta (f:3) ve yüksek (f:5) olduğu görülmektedir.

3.3. Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Disiplinlerarası Öğretim Programının Hazırlanması

Çokkültürlü eğitim programlarında, farklı ırksal, etnik, dil ve sosyal sınıf gruplarına mensup öğrencilerin bakış açılarını gösterecek bir program düzenlenmektedir (Banks, 2004; Takaki, 1993). Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitim programları, öğrencilerin konulara farklı bakış açısı ile bakmasını sağlamasının yanı sıra; kavramsal, disiplinlerarası ve karar odaklı olma özelliklerini taşımaktadır. Bu araştırmada, bu nedenle disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak öğretim programı geliştirilmiştir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı, mevcut programların dayandığı tematik anlayışa göre hazırlanmıştır. Hazırlanan disiplinlerarası öğretim programı, Konukaldı (2012) tarafından belirtilen aşamalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bunlar:

1. Tema belirleme Aşaması: Araştırmacı, APA (2002) tarafından yapılan çokkültürlülük tanımını ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak temaları belirlemiştir. Temalarla ilişkilendirilen disiplinler belirlenerek kazanımlar hazırlanmıştır. Merkeze alınan temaların gerçek yaşam içerisinde seçilmiş bir olay ya da konu olmasına dikkat edilerek diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması sağlanmıştır.

2. Etkinlikleri Belirleme Aşaması: Etkinliklerin, tema ile bağlantılı olarak organize edilmiş, bütünleşik özelliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Tema belirlendikten sonra ilk olarak, etkinliklerin bütünleştirildiği disiplin alanları (kaç disiplinin bütünleştirileceği) belirlenmiş ve etkinliklerin disiplinler arasında kolay geçişi sağlayıcı ve onlar arasındaki bağları anlamayı kolaylaştırıcı nitelikte olması sağlanmıştır. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının, hoşgörü değerini ve eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikleri içermesine dikkat edilmiştir. Bunun için ulusal ve uluslararası alanyazın taramıştır (Aybek, 2010, 2011; Banks & Banks, 2013; Cottrell, 2005; Dilg, 2003;

Epstein, 2006; Grant, 1992; Grant & Sleeter, 2007; Köylü, 2016; Parker, 2003; Paul & Elder, 2013; Richard & Snow, 1991; Turan & Ulusoy, 2014; Ulusoy & Dilmaç, 2014; Yazar-Kaptan, 2015).

3. Materyal Geliştirme Aşaması: Bu aşamada, temaları en etkili şekilde verebilmek için uygun materyaller seçilmiştir. Örneğin engelliler temasında tekerlekli sandalyenin kullanılması, inanç temasında film izletilmesi gibi.

4. Ders Planı Hazırlama: Temanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için disiplinlerarası etkinlikler ve çok yönlü değerlendirmeler bulunduran bir plan oluşturulmuştur. Ders planında bütünleştiricilik, öğretmenin kullanımına uygunluk, kavramlar, beceriler, öğretim stratejileri, farklı materyaller, yöntem ve teknikler, değerler ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ders planları Sönmez (2012) tarafından belirtilen eğitim durumlarına göre düzenlenmiştir. Bunlar: dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirmedir.

5. Uygulamanın Gerçekleştirilmesi: Hazırlanan öğretim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinlikler grup etkinlikleri ve bireysel etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Sınıf ortamında tüm etkinlikler öğretmen yönlendirilmesiyle gerçekleştirilmiş ve 12 hafta boyunca oyun ve fiziki etkinlik dersinde hazırlanan ders planları uygulanmıştır.

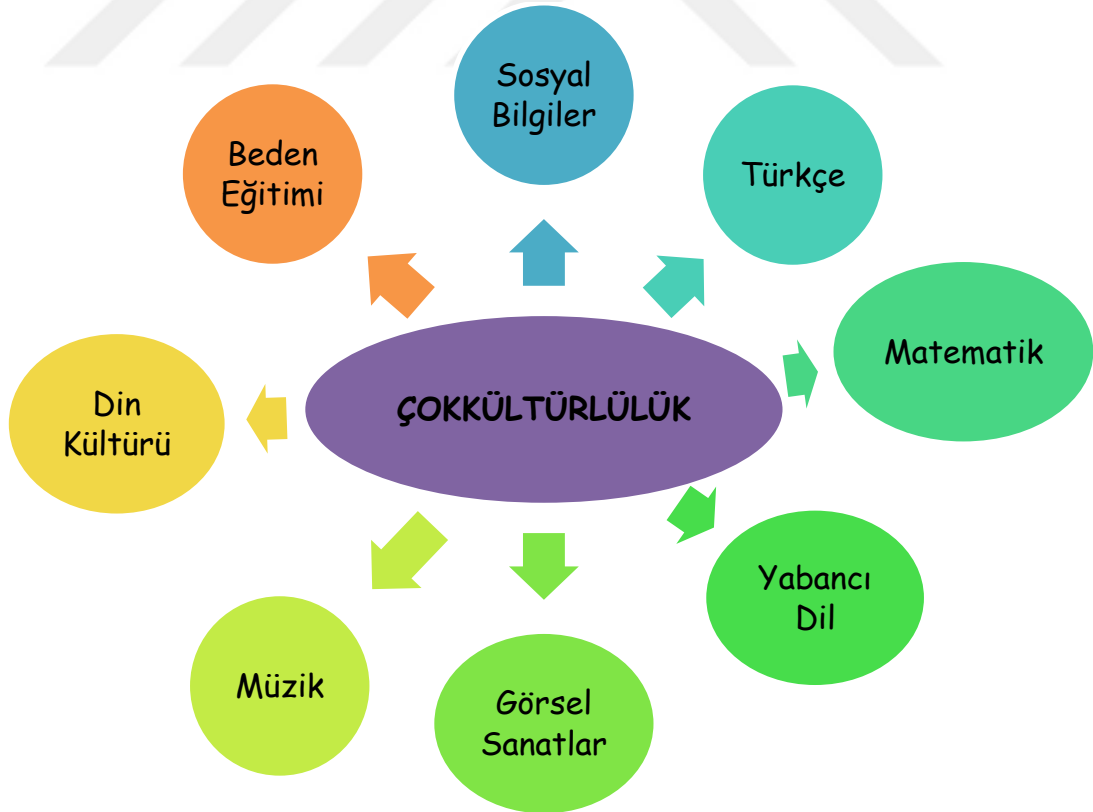
6. Değerlendirme: Araştırma kapsamında çalışmaya katılan tüm öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ile hoşgörü değeri hikaye testleri, dereceli puanlama anahtarları ile hoşgörü tutum ölçeği uygulanmıştır.

Hazırlanan disiplinlerarası öğretim programı alanında uzman beş öğretim üyesine, iki sınıf, bir Türkçe, bir İngilizce, bir sosyal bilgiler, bir matematik, bir müzik, bir din kültürü, bir beden eğitimi ve bir müzik öğretmenine sunulmuş ve öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aşağıda Şekil 5'te hazırlanan temalar verilmiştir.



Şekil 5. Programda yer alan temalar

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının kazanım, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutları sekiz disiplin ile ilişkilendirilerek oluşturulmuştur. Şekil 6'da bu sekiz disipline yer verilmiştir.



Şekil 6. Çokkültürlülük kavramının disiplinlerarası bileşenleri

Aşağıda çokkültürlü eğitimin bu sekiz disiplinle nasıl ilişkilendirildiği üzerinde durulmuştur:

Türkçe: İlkokul Türkçe dersi öğretim programı tematik yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir (MEB, 2009b). Türkçe dersi öğretim programında, zorunlu temalardan birisi de, birey ve toplum temasıdır. Bu temada, öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmesi, toplumdaki farklı kültürel özellikleri tanınması, hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Tüm bu amaçlar çokkültürlü eğitimin amaçları ile örtüşmektedir. Türkçe dersi öğretim programında, seçilen metinlerin öğrenci seviyelerine uygun, farklı bakış açılarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici, insan hak ve özgürlüklerine ve demokratik değerlere uygun olması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009b). Bu durum, çokkültürlü eğitim ile yakından ilişkilidir. Çokkültürlü eğitimde de, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırılmak istenmekte ve öğrencilerin insan hak ve hürriyetlerine saygılı, demokratik bireyler yetiştirilmesi önemsenmektedir. Ayrıca farklı kültürlere yönelik bilgi araştırmaları ve bunları sunmaları, hikâye, şiir vb. yazmaları öğrencilere farklı kültürlere yönelik farkındalık kazandırabilir. Bu nedenlerden hareketle, Türkçe dersinin çokkültürlü eğitim ile ilişkilendirilmesi öğrencilere eleştirel düşünme becerisini ve hoşgörü değerini kazanmalarına katkı sağlayabilir. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Farklı kültürler ile ilgili masalları, efsaneleri vb. araştırır ve bunları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır.
- Engelli bireylerin toplum içerisinde karşılaşmış oldukları sorunları anlatan şiir, hikâye vb. yazar.

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçlarından birisi, öğrencilere farklı kültürleri tanıtmak ve farklılıklara saygı duyan, hoşgörülü bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005b). Nitekim ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, uzaktaki arkadaşım adlı bir ünite düzenlenmiş ve bu ünite, öğrencilerin farklı ülkelerde yaşayan çocukların kültürel özelliklerini tanımalarını sağlayan kazanımlar yer almıştır. Bu bakımdan, çokkültürlü eğitimin sosyal bilgiler dersinde ilişkilendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Kendi kültürünü tanıır ve kültürel özelliklerinin farkında olur.
- Farklı kültürleri tanıır.

Matematik: İlkokul matematik dersi öğretim programında, öğrencilere temel matematik becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında da, temel matematik becerilerinin yanı sıra, geometri, ölçme ve veri öğrenme alanları yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarına dayalı olarak çokkültürlülük ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Örneğin öğrencilerden çevrelerinde yaşayan insanların cinsiyetleri, engellik durumları, sosyo-ekonomik durumları, inançları, konuştukları diller vb. bakımından grafikler sunulabilir ve grafikleri okumaları sağlanabilir. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Cinsiyet, etnik kimlik ve soy ile ilgili sütun grafiğini yorumlar.
- Çevresinde konuşulan diller ile ilgili sütun grafiğini yorumlar.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programıyla, öğrencilere farklı dinler, inançlar ve mezhepler tanıtılmaya çalışılmakta ve bunlar hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarından birisi de, öğrencilere farklı dine, inanca, mezhebe mensup insanlara saygı göstermelerini kazandırmak ve bu kişilere hoşgörü ile bakmalarını sağlamaktır. Bu da, çokkültürlü eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesi'nden tüm inançlara hoşgörü olunması gerektiği çıkarımında bulunur.
- İslam dininde, farklı inançlara saygı duyulduğuna ve hoşgörü ile bakıldığına dair örnekler verir.

Yabancı Dil: Yabancı dil eğitiminde, öğrenciye farklı bir dil edindirmekle birlikte, o dilin konuşulduğu kültüre ait bilgiler de verilmektedir. Bu bakımdan yabancı dil dersinde, farklı dillerin öğrenilmesinin yanı sıra farklı kültürler de tanıtılmaktadır. Aynı şekilde, farklı dillerin, inançların, cinsiyetlerin vb. yabancı bir dilde karşılığını bilmeleri de, çokkültürlü eğitim açısından ele alınabilir. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Cinsiyet, etnik kimlik ve soy isimlerinin İngilizce karşılığını bilir.
- Cinsiyet, etnik kimlik ve soy ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili İngilizce bir afiş tasarlar.

Görsel Sanatlar: Farklı kültürlere ait özellikler görsel sanat teknikleriyle resmedilebileceği gibi, farklı kültürlere ait resimler de öğrencilere tanıtılabilir. Böylece öğrencilere, resim gibi görsel sanatlar alanında farklı kültürlerin özellikleri de tanıtılmış olacaktır. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Kendi kültürüne ve farklı kültürlere ait özellikleri ile ilgili (gelenek, görenek, kıyafet, oyun vb.) görsel sanat tekniklerini kullanarak özgün bir poster tasarlar.
- Engelli bireylerin sorunlarını anlatan bir afiş tasarlar.

Müzik: Kültürün öğelerinden birisi de müziktir. İnsanlar, acılarını, sevinçlerini vb. müziğe dökerek anlatırlar. Her müzik kendi kültürünü yansıtmaktadır. Bu bakımdan, farklı kültürlere ait müziklerin öğretilmesi, öğrencilerin farklı kültürleri daha iyi tanımalarına katkı sağlayabilir. Aşağıda bu dersle ilgili kazanımlara örnek verilmiştir.

- Çevresindeki farklı inançlara ait ezgileri araştırır ve bu ezgileri seslendirir.

Beden Eğitimi: Engelli bireylerin sporda yaşamış oldukları başarılar ile ilgili bilgi toplamaları, öğrencilerin engelli bireyler ile ilgili düşüncelerini değiştirebileceği gibi onlara olan sevgi ve saygılarını da arttırabilir. Aşağıda bu dersle ilgili kazanıma örnek verilmiştir.

- Engelli bireylerin sporda, müzikte, resimde vb. başarılarına örnekler verir.

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı, öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda değişiklikler yapılabilmesine olanak sağlayan esnek bir

anlayışla oluşturulmuştur. Hazırlanan öğretim programı Ek 15'te verilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına önem gösterilmiştir.

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı ile öğrencilerin;

1. Kendi kültürlerini ve farklı kültürleri tanımaları,
2. Farklı cinsiyete, dine, dile, etnik kimliğe, sosyal sınıfa, engeli sahip insanlara hoşgörü göstermeleri,
3. Kültürel farklılıklardan ortaya çıkan sorunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları,
4. Toplumda, çokkültürlülüğün kaynaklı sorunlara yönelik farkındalık kazanmaları beklenmiştir.

3.4. Araştırmanın Pilot Uygulaması

Araştırmacı tarafından, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı beş uzmana sunularak görüşleri alınmıştır. Daha sonra 2014-2015 bahar döneminde asıl uygulamaya ışık tutmak amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama için, asıl uygulamanın yapılacağı ilçedeki bir okulun dördüncü sınıf şubelerinden biri alınmıştır. Araştırmacı, hazırlanan öğretim programına ait ders planlarını 8 hafta süresince seçilen sınıfa uygulamıştır. Uygulama esnasında yaşanan sorunlar araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve daha sonra bu sorunları gidermeye yönelik öğretim programında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Her uygulamadan sonra öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşleri alınmış ve asıl uygulamada bu görüşler dikkate alınmıştır. Örneğin, öğrenciler bazı etkinlikler için daha uzun bir zaman istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, bu isteğe dayalı olarak ilgili etkinliklerin olduğu derslerin ders saatlerini arttırmıştır. Her hafta uygulamadan sonra, öğrencilere doldurulmak üzere günlük tutmaları istenmiştir. Sekiz hafta süresince yazdırılan öğrenci günlükleri toplanarak okunmuş ve değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin sınıfta geçen olayları anlattıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla asıl çalışmada öğrenci günlüklerinin çalışmanın amacı doğrultusunda yazabilmeleri için yönlendirme yapılması kararlaştırılmıştır. Bu yönde öğrenci günlüklerinde açık uçlu,

araştırmaya veri sağlayacak sorular sorulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini test edebilmek amacıyla 24 kişilik bir öğrenci grubu ile pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan tüm veri toplama araçlarının uygulaması bu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bunların yanında, velilere ve öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formlarının ve görüşmelerin uygulaması da gerçekleştirilmiştir. Velilerden ve öğrencilerden gelen dönütler neticesinde görüşme formlarında düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bu çalışmalardan sonra hazırlanan öğretim programının uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüş ve asıl uygulamaya başlanabileceğine karar verilmiştir.

3.5. Hazırlanan Programın Uygulanması

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin araştırıldığı uygulama süreci; 05.10.2015 tarihinde başlamış, 08.01.2016 tarihinde ise sona ermiştir. Uygulamalar, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama takvimine göre 29.10.2015 tarihinde gerçekleştirilmesi planlanan iki saatlik ders, Cumhuriyet bayramı nedeniyle belirlenen tarihte yürütülememiştir. Uygulamanın daha önce belirlenen tarihte bitirilmesi için gerçekleştirilemeyen bu derslerin telafisine yönelik ek dersler yapılmıştır. Uygulama süresince dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Hazırlanan programın uygulanması esnasında kamera kaydı alınmıştır. Ancak 31.12.2015 tarihinde uygulamanın yapıldığı ilçede ağır kış koşullarından ötürü elektrik kesintisi olması nedeniyle programın uygulanmasında kamera kaydı yapılamamıştır. Uygulama öncesinde ve uygulama bittikten sonra öğrenci ve velilerle görüşme yapılarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın veri kaynakları içerisinde yer alan eleştirel düşünme ve hoşgörü değeri derecelendirme puan anahtarları ile hoşgörü tutum ölçeği başlama tarihi 05.10.2015'ten sonra 08.10.2015 tarihinde öntest olarak, bitiş tarihi olan 08.01.2016'dan sonra 07.01.2016 tarihinde ise sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan öğrenci günlükleri, her tema bitiminde öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden temaları değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı günlüğünde ise araştırmacı her hafta hazırlanan öğretim programının uygulanması esnasında karşılaşılmış olduğu sorunları ve sorunlara yönelik geliştirdiği çözüm önerilerini

kaydetmiştir. Uygulama sürecine ait çalışma planı aşağıdaki tabloda özet olarak verilmiştir:

Tablo 3

Hazırlanan Programın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Uygulanan Etkinlik	Ders Saati
1. Hafta	05-09 Ekim 2015	Velilerle ve öğrencilerle ön görüşme yapılmıştır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı ile hoşgörü tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Veli toplantısı yapılarak uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Velilerden uygulama için yazılı izin alınmıştır. Öğrencilere kısa bilgi verilerek uygulama için rızaları alınmıştır.	40+40 dk
2. Hafta	15 Ekim 2015	Birey ve kültür teması kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çevrenin kültürel özellikleri ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Farklı kültürel özelliklere sahip insanlara saygı duyulması gerektiği ile ilgili değer çizgisi etkinliği uygulanmıştır. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır.	40+40 dk
3. Hafta	22 Ekim 2015	Öğrencilere farklı kültürler ile ilgili efsaneler, masallar grup şeklinde araştırılıp sundurulmuştur. Öğrencilerden kendi kültürel özelliklerini ve çevrelerindeki farklı kültürel özellikler anlatan bir poster tasarımları istenilmiştir. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir.	40+40 dk
4. Hafta	04 Kasım 2015	Öğrencilerden cinsiyet, etnik kimlik ve soya dayalı olarak çevrelerinde yaşanan sorunlar ile ilgili yapmış oldukları araştırmaları sunmaları istenilmiştir. Öğrencilere farklı cinsiyette, etnik kimlikte veya soydan olan kişilere saygı ve hoşgörü göstermeleri gerektiği Hünkar Hacı Bektaşî Veli'nin ve Hz. Mevlana'nın sözleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere sütun grafiği çalışması yaptırılmıştır. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır.	40+40 dk
5. Hafta	12 Kasım 2015	Cinsiyet, etnik kimlik ve soy isimlerinin İngilizce karşılığı ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılarak cinsiyet, etnik kimlik ve soy ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili İngilizce bir afiş tasarlatılmıştır. Öğrencilere drama yaptırılarak toplum içerisinde kadınlara yönelik olumsuz davranışların neler olduğu fark ettirilmiştir. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır.	40+40 dk

(Tablo 3 devamı)

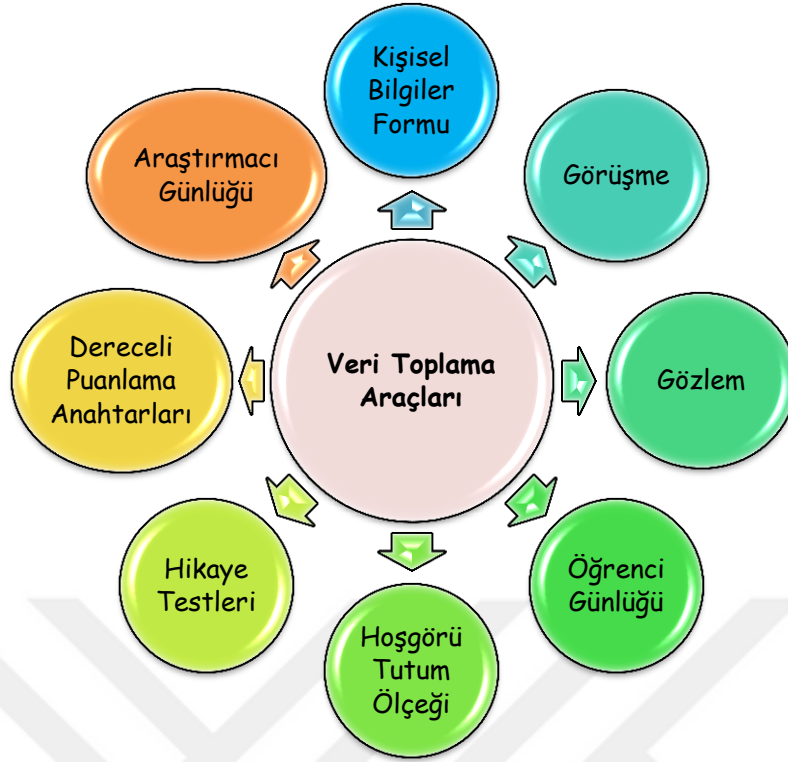
		Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir.	
6. Hafta	19 Kasım 2015	Öğrencilere çevrelerinde farklı dillerin konuşulduğunu fark edeceği örnek olay etkinliği yapılmıştır. Her dilin önemli olduğuna dair tartışma yapılmıştır. Konuşma halkası oluşturularak herkesin kendi anadilini konuşmasının bir hak olduğu ile ilgili etkinlik yapılmıştır. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır.	40+40 dk
7. Hafta	26 Kasım 2015	Öğrencilerin çevrelerinde konuşulan farklı dillerdeki selamlaşma ile etkinlik yapılmıştır. Öğrencilere çevrelerinde konuşulan farklı diller ile ilgili şarkı, türkü söylenilmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılarak çevrelerinde konuşulan diller ile ilgili sütun grafiği oluşturulmuştur. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir.	40+40 dk
8. Hafta	03 Aralık 2015	Öğrencilere engelli bireyler ile ilgili film seyretilerek engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunları belirlemeleri sağlanmıştır. Örnek olay yöntemi kullanılarak engelli bir bireyin yaşamış olduğu sorunlar üzerinde konuşulmuş, tartışılmış ve bu sorunlara öneriler geliştirilmiştir. Drama yaptırılarak öğrencilere engelli bireylere saygı duyulması ve hoşgörü ve davranılması gerektiği anlatılmaya çalışılmıştır. Engelli bireylerin diğer bireylerle eşit olduğuna dair etkinlikler yapılmıştır. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır.	40+40 dk
9. Hafta	10 Aralık 2015	Öğrencilere engelli bireylerin toplum içerisinde karşılaşmış oldukları sorunları anlatan şiir ve hikâye yazdırılmıştır. Öğrencilere engelli bireylerin sorunlarını anlatan bir afiş tasarlatılmıştır. Engelli bireylerin sporda, müzikte, resimde vb. başarıları ile ilgili araştırma yaptırılmış ve sınıfta sundurulmuştur. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir.	40+40 dk
10. Hafta	17 Aralık 2015	Öğrencilere çevrelerinde farklı inançlara saygı duyması gerektiğine yönelik değer çizgisi etkinliği yaptırılmıştır. Öğrencilerle farklı inançlara sahip insanlara eşit bir şekilde davranılması ve bu farklılıklara uygun bir şekilde hayatlarını sürdürmelerinin temel hakları olduğu üzerinde konuşulmuş ve tartışılmıştır. Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesi projeksiyondan yansıtılmış ve öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilere Veda Hutbesi'nde farklı inançlar ile ilgili ne söylenildiği üzerine konuşulmuş ve hiçbir dinin, inancın üstünlüğü olmadığı, farklı inançlara saygılı olunması gerektiği çıkarımında bulunmaları sağlanmıştır. Uygulama esnasında kamera	40+40 dk

(Tablo 3 devamı)

		kaydı yapılmıştır.	
11. Hafta	24 Aralık 2015	Öğrenciler gruplara ayrılarak çevresindeki farklı inançlara ait kolaj çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilere bilgisayardan deyişler, Mevlevi ilahileri dinlettirilmiş ve bu müzikler üzerinde konuşulmuştur. Öğrencilere bildikleri deyişler, ilahiler söylettirilmiştir. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir.	40+40 dk
12. Hafta	31 Aralık 2015	Öğrencilere farklı sosyo ekonomik düzeye sahip bireylerin hayatlarını anlatan kısa film izlettirilmiştir. İnsanların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olabileceği ile öğrencilerle konuşulmuş ve tartışılmıştır. Öğrencilerden insanlar arasında sosyo-ekonomik farklılıklara çevresinden örnekler vermeleri istenilmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki insanların hayatlarını anlatan görsel tasarımlar hazırlanmıştır. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılamamıştır.	40+40 dk
13. Hafta	4-8 Ocak 2016	Öğrencilerden çevresinde karşılaşmış olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki insanların sorunlarını anlatan hikâye yazmaları istenilmiştir. Alt sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin sorunları ile ilgili şarkılara, türkülere örnek vermeleri ve öğrencilerin alt sosyo-ekonomik duruma sahip insanların sorunlarını anlatan şarkı, türkü yazmaları istenilmiştir. Uygulama esnasında kamera kaydı yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci günlükleri dağıtılarak temayı değerlendirmeleri istenilmiştir. Uygulama sonunda öğrenci ve velilerle son görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı ile hoşgörü tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.	40+40 dk

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sekiz tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Veri toplama araçları

Şekil 7'de görüldüğü üzere araştırmada sekiz veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.6.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formundaki sorular alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, ailede konuşulan diller, ailenin gelir durumu, ailede yaşayan birey sayısı, ailede engelli olup olmama durumu ve ailenin etnik kimliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Çukurova, Yıldız Teknik, Fırat ve Adıyaman üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesine sunulmuş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Ek 5'te verilmiştir.

3.6.2. Görüşme

Görüşme, nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Alanyazında mülakat olarak da adlandırılmaktadır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Başka bir ifadeyle görüşme, bireylerin neyi neden düşündüklerini; hislerinin neler olduğunu ve davranışlarının geri planında nelerin olduğunu belirlemeye çalışan bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2009). Görüşme yoluyla bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi gözlenmeyen, ancak bir araştırma için önem taşıyan unsurların anlaşılabilmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011). Çepni (2014: 171), görüşme yönteminin bireylerin iç dünyasına girerek onların bilgi, tavır ve inançlarını belirleme yoluyla araştırmanın amaçları ile ilgili temel bilgileri bir araya getirmek, araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve diğer veri toplama araçlarının kullanılmasıyla elde edilen verileri karşılaştırmak için kullanılabileceğini belirtmektedir. Görüşme, yapılaş biçimine göre farklı isimler almaktadır. Görüşmeler yapılaş biçimine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Merriam, 2009; Balcı, 2010; Ekiz, 2009; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Lichtman, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Bu araştırmada, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Merriam'a (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmede kılavuz, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir, sorular esnektir, genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır, görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009; Lichtman, 2006). Berg (2001) ise yarı yapılandırılmış görüşmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- ✓ Görüşme sırasında sorular yeniden yapılandırılabilir,
- ✓ Soruların ifade şekli esnektir,
- ✓ Dilin düzeyi ayarlanabilir,
- ✓ Görüşmeciler soruları cevaplayabilir ya da açıklayabilir,
- ✓ Görüşme esnasında sorular eklenebilir ya da çıkarılabilir.

Yapılan görüşmelerde bu ilkeler dikkate alınmıştır. Araştırmada görüşme soruları ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan öğrenci görüşme formları iki ilkokul dördüncü sınıf öğretmenine okutularak seviyeye uygun olup olmadığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütler neticesinde görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan veli görüşme formu iki veliye incelenmiş ve velilerden gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formları Çukurova, Yıldız Teknik ve Fırat Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesine de görüşme formları sunulularak dil geçerliği kontrol edilmiştir. Araştırmada hazırlanan görüşme formları Ek 2 ve 3'te verilmiştir. Görüşme formları öğrencilere ve velilere yönelik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu şekilde hem öğrencilerin ve velilerin hoşgörü değerine yönelik mevcut durumunun belirlenmesi hem de öğrencilerin ve velilerin uygulamalara ilişkin görüşlerini ortaya koyacağı düşünülen ve birbirine paralel iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde önemli bir nokta ise görüşmenin yapılacağı fiziksel mekândır. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissedebilmeleri ve buna bağlı olarak kendilerine yöneltilen soruları kendilerini baskı altında hissetmeden cevaplayabilmeleri için araştırmanın yürütüldüğü okul yönetimiyle görüşülmüş ve yer temin edilmesi istenmiştir. Bu bağlamda okulda bulunan ve kullanılmayan bir sınıfta gerekli ortam hem araştırmacı hem de öğrenciler için sağlanmıştır. Araştırmada 10 öğrenci ile ön ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin görüşleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Karasar (2012: 180) görüşmede dikkat edilmesi gereken iki önemli noktayı *“kaynak kişinin tam ve doğru cevaplar vermede güdülenmesi”* ve *“kaynağın sosyal isteklilik ve uyum gibi nedenlerden gelen yanlılıklarının ortadan kaldırılması”* biçiminde sıralamaktadır. Bu nedenle araştırmacı, görüşme yaptığı öğrencileri yönlendirmemeye dikkat ederek cesaretlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla, onlara yapılan görüşmelerde kimliklerinin gizli tutulacağı teminatını vermiştir. Tablo 4'te öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerin tarihleri ve süreleri verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenci Ön-Son Görüşme Süreleri ve Tarihleri

Öğrenciler	Ön Görüşme		Son Görüşme	
	Süre	Tarih	Süre	Tarih
Ö1	2.26 dk	07/10/2015	9.01 dk	06/01/2016
Ö2	2.10 dk	07/10/2015	6.27 dk	06/01/2016
Ö3	3.17 dk	07/10/2015	7.47 dk	06/01/2016
Ö4	2.44 dk	07/10/2015	4.21 dk	06/01/2016
Ö5	2.14 dk	07/10/2015	4.01 dk	06/01/2016
Ö6	1.47 dk	08/10/2015	5.39 dk	07/01/2016
Ö7	2.00 dk	08/10/2015	3.48 dk	07/01/2016
Ö8	2.35 dk	08/10/2015	5.08 dk	07/01/2016
Ö9	2.00 dk	08/10/2015	5.45 dk	07/01/2016
Ö10	2.38 dk	08/10/2015	4.45 dk	07/01/2016

Tablo 4'te görüldüğü üzere, ön görüşmeler 07-08.10.2015 tarihlerinde yaklaşık 1.5 ile 3.5 dakika arasında gerçekleştirilirken, son görüşmeler 06-07.01.2016 tarihlerinde yaklaşık 3.5 ile 10 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Velilerle gerçekleştirilen görüşmeler de benzer amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Velilerle gerçekleştirilen görüşmelerde okulun boş sınıfı kullanıldığı gibi, ilçe merkezinde bir kafede ve velilerin evlerinde de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle velilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlar seçilmiştir. Görüşmeler yapılırken velileri yönlendirecek ifadelerden özellikle kaçınılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Tablo 5'te velilerle yapılan ön ve son görüşmelerin tarihleri ve süreleri verilmiştir.

Tablo 5

Veli Ön-Son Görüşme Süreleri ve Tarihleri

Veliler	Ön Görüşme		Son Görüşme	
	Süre	Tarih	Süre	Tarih
V1	13.50 dk	05/10/2015	4.30 dk	04/01/2016
V2	7.21 dk	05/10/2015	7.55 dk	04/01/2016
V3	4.39 dk	05/10/2015	4.25 dk	04/01/2016
V4	5.21 dk	05/10/2015	8.56 dk	04/01/2016
V5	6.05 dk	05/10/2015	7.23 dk	04/01/2016
V6	10.02 dk	06/10/2015	5.12 dk	05/01/2016
V7	8.55 dk	06/10/2015	5.44 dk	05/01/2016
V8	5.48 dk	06/10/2015	5.33 dk	05/01/2016
V9	6.41 dk	06/10/2015	4.44 dk	05/01/2016
V10	6.35 dk	06/10/2015	4.45 dk	05/01/2016

Tablo 5'te görüldüğü üzere, velilerle yapılan ön görüşmeler 05-06.10.2015 tarihlerinde yaklaşık 5.5 ile 13.5 dakika arasında gerçekleştirilirken, son görüşmeler 04-05.01.2016 tarihlerinde yaklaşık 4.5 ile 9 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

3.6.3. Gözlem

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olan gözlem kullanılmıştır. Gözlem, nitel araştırmanın önemli bir parçasıdır ve nitel araştırmalarda sık kullanılan bir yöntemdir (Sart, 2015: 219). Alanyazında yer alan tanımlardan bazıları şunlardır;

- ✓ Gözlem, insanların doğal ortamlarında gözlenerek orada gerçekleşen olaylar hakkında fikir sahibi olmak için yapılan bir araştırma tekniğidir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 102).
- ✓ Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar (Büyüköztürk vd., 2010: 143).
- ✓ Gözlem, insanların günlük aktivitelerinin incelendiği ve ne yaptıklarının kaydedildiği bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 445).
- ✓ Gözlem, durumun fenomeni hakkında bilgi tedarik etmede belli durumlarda, insan davranış modellerini izleme olarak tanımlanır (Johnson & Christensen, 2012).

Gözlem yönteminde araştırmacı, araştırmaya konu olan alanı gözlemleyerek orada geçen olayları, olayların oluş şekillerini ve süreçlerini, olaylara konu olan kişileri ve bu kişilerin tecrübelerini uzaktan ya da bizzat olayın bir parçası olarak içeriden bir bakış açısıyla gözlemler (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 102). Bu araştırmada da, araştırmacı uygulamayı bizzat kendisi yaparak sınıf ortamını gözlemiştir. Gözlem yöntemini kullanan araştırmacı, araştırma alanında yeterince zaman harcayarak araştırma konusu hakkında detaylı bilgiye sahip olur (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 103). Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın (2013: 103) araştırmaya konu olan kişilerin dili, kültürü, yaşam tarzları vb. ile ilgili araştırma yapılacaksa gözlem yönteminin kullanılması isabetli bir tercih olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde gözlem, yapılandırma durumuna ve katılımcı rolüne göre iki farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Aktaş, 2014; Büyüköztürk vd., 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Glesne, 2011; Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcı rolüne göre gözlem *katılımcı gözlem* ve *katılımcı olmayan gözlem* olarak ikiye ayrılmaktadır. Katılımcı gözlemde, gözlemci doğal ortamda gözlemini gerçekleştirmektedir ve gözlenen grup ile etkileşim halindedir. Katılımcı gözlemde, grubun üyeleri gözlemciden haberdardır (Aktaş, 2014; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Glesne, 2011). Katılımcı olunmayan gözlemde, gözlemci gözlenen grup ile etkileşim halinde değildir. Gözlemci, gözlem yapılan ortamın bir köşesinde oturup grup üyelerini izlemektedir. Gözlem yapılan grup gözlemciden haberdardır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Yapılandırma durumlarına göre ise *yapılandırılmış* ve *yapılandırılmamış gözlem* olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış gözlemde, gözlemci sistematik bir şekilde gözlem yapar ve önceden geliştirdiği, verilerin kodlandığı bir form kullanır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Büyüköztürk vd., 2010). Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlemdir (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu araştırmada, yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Araştırma boyunca video kullanılarak gözlem yapılmıştır. Karasar (2012: 161), gözlemle elde edilen verilerin en kısa zamanda kaydedilmesinin gerekliliğini belirterek fiziki kayıt araçlarının (ses/görüntü kaydı) kullanılmasını önermektedir. Video ve ses kayıtlarının kullanımı araştırmacının veriyi toplamasında, saklamasında ve analiz etmesinde yardımcı olmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulanması sırasında araştırmacının dikkatinden kaçabilecek herhangi bir dönüt gibi durumlara karşın sınıfta tüm olup bitenlerin kontrol altına alınabilmesi amacıyla video kaydı yapılmıştır. Etkinliklerin başlamasından bitimine dek devam eden bu kayıt, araştırmacının etkinlikler hakkındaki değerlendirmelerine destek olması açısından ve bir sorun olduğunda, diğer etkinliklere geçilmeden zamanında düzeltilmesine olanak tanınması açısından önemlidir.

Uzuner (1999: 182) video kayıtların defalarca izlenmesi ve dinlenmesiyle araştırmacının, ortamda gerçekleşen olayların kalıplarını keşfettiğine ve ses-görüntü kayıtlarıyla insan beyninin kayıt ettikleri birleştirildiğinde kapsamlı verilerin elde edilebileceğine işaret etmektedir. Bu durumun, kayıtlardaki sözel olmayan iletişim

davranışlarının yakalanması ve defalarca izlenerek anlamlandırılmasına yarayacağını belirten Uzuner'in (1999: 182) yanı sıra Mechling (2005) de gözlemlerde video kaydı kullanılmasının yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Aynı modelin tekrar tekrar gözlenmesini sağlar,
- ✓ Farklı uygulamacılar tarafından tekrar tekrar kullanılmasını sağlar,
- ✓ Becerin kalıcılığının sağlanması için gerekli olduğunda daha sonra gözden geçirilmesini sağlar,
- ✓ Ev, işyeri gibi sınıf dışındaki diğer ortamlarda da kolayca kullanılabilir.

Araştırma kapsamında yapılan video kayıtlarının tarihi ve süresi Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Video Kayıtları

Video No	Süre	Tarih
Video 1	1 sa 21 dk 01 sn	15/10/2015
Video 2	1 sa 33 dk 42 sn	22/10/2015
Video 3	1 sa 23 dk 12 sn	05/11/2015
Video 4	1 sa 45 dk 06 sn	12/11/2015
Video 5	1 sa 12 dk 35 sn	19/11/2015
Video 6	1 sa 29 dk 35 sn	26/11/2015
Video 7	1 sa 24 dk 01 sn	3/12/2015
Video 8	1 sa 33 dk 43 sn	10/11/2015
Video 9	1 sa 27 dk 59 sn	17/11/2015
Video 10	1 sa 29 dk 13 sn	24/11/2015

Tablo 6'da görüldüğü üzere video kaydı en az 1 saat 12 dakika ile en fazla 1 saat 45 dakikada gerçekleştirilmiştir.

3.6.4. Öğrenci Günlükleri

Araştırmada öğrenci günlükleri de kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri öğrencilerin dünyasını keşfetmede araştırmacıya önemli bir pencere açabilir (Mills, 2014). Öğrenci günlükleriyle öğrencilere her tema sonunda aynı soru setleri tekrar tekrar verilerek öğrencilerin o temadaki ders işlenişi ile hazırlanan programı değerlendirmeleri istenilmiştir. Hazırlanan soru setindeki soruların çokkültürlü eğitim, hoşgörü değeri ve öğretim programının uygulanması ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir.

Hazırlanan soru setinin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde soru setinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrenci günlükleri her temanın sonunda gönüllü öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler bu konuda zorlanmamıştır. Dağıtılan formlar bir sonraki haftanın başında öğrencilerden alınmıştır. Öğrenci günlüklerinin veri toplama sürecine dâhil edilmesinin nedeni; görüşme ve gözlemlerde atlanabilecek, gözden kaçırılacak noktaların tespitini sağlamak ve verileri zenginleştirmektir. Böylece, duruma ilişkin daha kapsamlı ve daha net bir görüntünün ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Öğrenci günlüğü Ek 6'da sunulmuştur.

3.6.5. Hoşgörü Tutum Ölçeği

Araştırmada Kaptan-Yarar (2015) tarafından geliştirilen *Hoşgörü Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 200 öğrenciye bir ders saati içerisinde gruplar halinde uygulanmıştır (Kaptan-Yarar, 2015). Ancak toplanan ölçeklerin 14 tanesi analize uygun olmadığından kapsam dışında bırakılarak 186 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Ölçekte açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 52.43'ünü açıklayan, dört alt faktörden oluşan 21 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir (Kaptan-Yarar, 2015). Ölçeğe ait alt faktörler “*düşüncelere saygı*”, “*anlayışlı olma*”, “*sevgi*” ve “*duygulara saygı*”dır. Düşüncelere saygı alt boyutuna “*Başkaları gibi düşünmesem bile onların düşüncelerine saygı gösteririm.*”, anlayışlı olma alt boyutuna “*Arkadaşlarımla tartışırken, onları kendi düşünceme katılmaya zorlarım.*”, sevgi alt boyutuna “*Arkadaşlarımı mutlu edecek şeyler yaparım.*” ve duygulara saygı alt boyutuna “*Arkadaşlarım gibi hissetmesem bile onların duygularına saygı gösteririm.*” maddeleri örnek verilebilir (Kaptan-Yarar, 2015). Ölçekteki maddelere ait madde-toplam puan değerlerinin .381 ile .771 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde; düşüncelere saygı faktörünün faktör yükü .583-.817 arasında, anlayışlı olma faktörünün faktör yükü .558-.740 arasında, sevgi faktörünün faktör yükü .463-.717 arasında ve duygulara saygı faktörünün faktör yükü .413-.717 arasında değiştiği görülmüştür (Kaptan-Yarar, 2015). Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .87; düşüncelere saygı faktörü için .80, anlayışlı olma faktörü için .78, sevgi faktörü için .73, ve duygulara saygı faktörü için ise .63 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 21 maddelik ve “*Tamamen katılıyorum*”,

"*Kısmen katılıyorum*" ve "*Katılmıyorum*" şeklinde üçlü likert türünde ölçek elde edilmiştir (Kaptan-Yarar, 2015). Düşüncelere saygı alt boyutu 5 maddeden, anlayışlı olma alt boyutu 6 maddeden, sevgi alt boyutu 6 maddeden ve duygulara saygı alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekte 15 olumlu, 6 olumsuz maddeler bulunmaktadır. Olumlu maddeye "*Sınavdan düşük not aldığı için üzülen arkadaşımı teselli ederim.*", olumsuz maddeye "*Arkadaşlarım beni kızdırdığı zaman kitaplarının/defterlerinin içini karalarım (resim yapma, yazı yazma, çizme, vb.)*" örnek verilebilir. Araştırmada, alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan 63'tür. Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan (Ek 13) sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur. Seçer (2013) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Hoşgörü tutum ölçeği Ek 4'te verilmiştir.

3.6.6. Eleştirel Düşünme Becerisi ile Hoşgörü Değerini Belirleme Hikâye Testi

Araştırma kapsamında öğrencilere öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü değeri hikâye testi geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâyelerin yazımı aşamasında içerik ve dil-anlatım açılarından inceleme yapılmasına gerek görülmüştür. Sever'e göre, (2008) içeriksel olarak temaya, konuya, plana ve üsluba dikkat etmek gerekmektedir. Öztoprak'ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin kullanacakları öyküleri belirlemeleri amacıyla hazırlanan öykü değerlendirme ölçeğinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuş ölçütler şöyledir: Cümle uzunluğu, sözcüklerin anlam bilgisi, öykünün söz dizimi, öykünün uzunluğu, olay örgüsü, tema, çatışma, bakış açısı, yer, zaman, öykü kişileri, öykü türü (olay/ durum), yazarın sanat anlayışı, dönem özellikleri, ilgi çekme düzeyi. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye testlerinde bu özelliklerin olmasına dikkat edilmiştir. Sever (1995: 14), evrensel değerlere yer yermenin, çocuğun dünya görüşünü genişletmesi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu referansa dayalı olarak hazırlanan hikâye testlerinde evrensel değerlerden hoşgörü, eşitlik ve adalet gibi değerlere yer verilmiştir. Sever (2008: 121) konunun, yaşla farklılaşan bireysel ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermesi ve çocuklarda sevgi, dostluk, barış vb. niteliklerin gelişmesine katkı sağlaması gibi bazı temel özellikleri taşıması gerektiğinden söz

etmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye testlerinde de çocukların bireysel ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermesine ve çocuklarda sevgi, dostluk, barış gibi nitelikleri kazandırmasına dikkat edilmiştir. Kısa öyküde dikkat edilmesi gereken özelliklerden birisi de kahramanın çocuğa göreliğidir. Öykülerde başından olay/olaylar geçen kişi/kişiler kahraman olarak adlandırılmaktadır. Karakter ise yapıtta, yazar tarafından geliştirilmiş kahramanın/kahramanların tüm kişilik özelliklerini taşıyan kişidir. Heaven (2007), öyküyü anlamlı kılan şeyin kahramanlar olduğunu dile getirmektedir. Solar'ın (2012: 139) öyküleyici metinlerdeki kahramanların çocuğa göreliği ve çocuk gerçekliğine uygunluğunu araştırdığı çalışmada, çocuğun metinlerde sunulan konu, olay ve kahramanlar ile gündelik hayatı arasında ilişki kurduğu belirtilmektedir. Hazırlanan hikâye testlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca hikâyelerdeki kahramanların öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri kişilerden seçilmesine de dikkat edilmiştir.

Metindeki kahramanlarla, kendi yaşantısındaki kişiler ve olaylar arasında benzerlikler ve farklılıkları sorgulayan, duyumsayan çocuk, bu yolla metnin iletisini özümsemektedir. Metinlerdeki kahramanların çocuğun yaşam gerçekliğine uygun, kendisi ile benzerlik ve farklılık kurabileceği nitelikte olması beklenmektedir. Bu nedenle Sever'e (1995) göre, çocuk hikâyelerinde az sayıda kahraman bulunmalı, kahramanların fiziksel ve ruhsal durumları güçlü bir biçimde ele alınarak abartıdan kaçınılmalıdır. Bu araştırmada hazırlanan hikâyelerde az sayıda kahraman olmasına dikkat edilmiş ve kahramanların fiziksel ve ruhsal durumları güçlü bir biçimde ele alınmaya çalışılmış, abartıdan olabildiğince kaçınılmıştır. Merak öğeleriyle çocuğun okuma ilgisini canlı tutmak temel bir ilke olmalı ve bunun için, kurgunun inanılır olması ve merak öğelerinin okuru olayın içine çekebilmesi gerekir (Sever, 2008). Hazırlanan hikâyelerin öğrencilerin meraklarını çekmesine dikkat edilmiş ve olay bu öge dikkate alınarak kurgulanmıştır. Kahramanın içinde bulunduğu çevrenin çocuğa uygunluğu, öykülerde bulunması gereken başka bir etkidir. Sever'e (2013) göre, kahramanın içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin niteliğinin sınanması gerekmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan hikâyelerin öğrencilerin yaşadığı toplumsal ve kültürel çevreye uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için, kahramanların isimlerinin, konuşulan dilin, kahramanların yaşayış şekillerinin ve inançlarının öğrencilerin yakın çevrelerinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâyeler, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli üç

öğretim üyesine, Fırat ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan iki öğretim üyesine, beş sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine sunulmuş ve gelen dönütler neticesinde hikâyelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan hikâyeler, Adıyaman Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesine dil geçerliği ve hikâye unsurlarının uygunluğu bakımından incelenmiştir. Öğretim üyesinden gelen dönütler neticesinde hikâyelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan eleştirel düşünme ve hoşgörü değerini belirleme hikâye testi Ek 8 ve Ek 10'da sunulmuştur.

3.6.7. Eleştirel Düşünme Becerisi ile Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada eleştirel düşünme becerisini ve hoşgörü değerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen *Dereceli Puanlama Anahtarı* da (DPA) kullanılmıştır. DPA, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir (Sezer, 2005). Haladayna (1997) ise DPA'yı, gözlemlerimizi puanla tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracı şeklinde tanımlamıştır. Moskal'a (2000) göre, DPA öğrencilerin çalışmalarını veya ürünlerini analiz etmek için öğretmen rehberliğinde geliştirilmiş, tanımlanmış bir puanlama tasarımıdır ve konuların, etkinliklerin geniş bir aralıkta değerlendirilmesinde kullanılabilir. Alanyazın incelendiğinde, bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarı olmak üzere iki farklı DPA'ya rastlanılmıştır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarı tek bir yanıtın olmadığı durumlarda, amacın belirli bir içerik ya da becerinin anlaşılmasında ya da uygulanmasında, genel bir niteliği, yeterliği ölçmek ya da toplam değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Moskal, 2000). Analitik dereceli puanlama anahtarı, gözlemlere ait puanları, tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir ölçme aracıdır (Haladyna, 1997). Bu araştırmada analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada, DPA'nın kullanılmasının gerekçeleri şunlardır:

1. Araştırmayı destekleyen kanıtların artması, elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırması, araştırma problemini daha iyi açıklayacağı düşüncesi,
2. Her bir öğrencinin eleştirel düşünme becerisi ile hoşgörü değerine yönelik hazırlanan hikâyeler ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara sayısal

bir karşılık getireceğinden öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak karşılaştırma imkânı sunması,

3. Alanyazında benzer şekilde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağını düşünülmesidir.

Geliştirilen analitik DPA Goodrich'in (2001) önerdiği basamaklar izlenerek hazırlanmıştır:

1.Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi: DPA'da öğrencide görülmek istenilen eleştirel düşünme becerisi ile hoşgörü değerini belirlemeye yönelik ölçütler belirlenmiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik ölçütler belirlenirken Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanan Delphi Raporu'nda yer alan eleştirel düşünmenin kapsadığı beceriler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlar raporda, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir (Facione, 1990). Araştırma kapsamında hazırlanan eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı da bu becerileri kapsamaktadır. Hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarına yönelik ölçütler belirlenirken ilgili alanyazın incelenmiş ve alanında uzman, değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunan iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak ölçütler oluşturulmuştur.

2.Puanlama stratejisi olarak hangi DPA türünün kullanılacağına karar verilmesi: DPA'nın türüne karar verilirken değerlendirmenin amacı göz önüne alınmıştır. Böyle bir uygulamayı değerlendirirken, çalışma sonunda elde edilecek olan bir ürünün değerlendirilmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile hoşgörü değerini kazanıp kazanmadıklarını ayrıntılı olarak incelemek olduğundan, araştırmada analitik DPA kullanılmıştır. Ayrıca analitik DPA'nın bütünsel DPA'ya göre daha objektif sonuçlar vermesinden dolayı bu puanlama anahtarı seçilmiştir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2009).

3.Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının yapılması: Bu aşamada, performans düzeyleri en yetkinden en zayıfa doğru belirlenip puanlanmıştır. Performans düzeyleri belirlenirken göreceli ifadelerden olabildiğince kaçınılmıştır. DPA geliştirme aşamasında, puanlamanın nasıl olacağına karar verilirken Rubba ve Harkness (1996), Liang, Chen, Kaya, Adams, Macklin ve Ebenezer (2006), Çelik ve Bayrakçeken (2006) ile Griffard, Mosleh ve Kubba (2012) tarafından önerilen 1, 2, 3

puanlama şekli kullanılmıştır. Hem eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı hem de hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı, "*Çok iyi (3 puan)*", "*Kabul edilebilir (2 puan)*" ve "*Geliştirilmeli (1 puan)*" şeklinde hazırlanmıştır. Bu puanlama şeklinin seçilmesinin sebebi ise çalışma grubunun seviyesine uygun olduğunun düşünülmesidir. Dereceli puanlama anahtarında değerlendirmenin daha doğru ve açık olması için her basamak için ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Örneğin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarının yorumlama boyutu ile ilgili "*Metindeki problemi tamamen fark etmiştir.*" 3 puan, "*Metindeki problemi kısmen fark etmiştir.*" 2 puan ve "*Metindeki problemi çok az fark etmiştir.*" 1 puan şeklinde ifade edilmiştir. Aynı şekilde hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarının hoşgörü değerinin farkında olma boyutu ile ilgili "*Hoşgörü değerini tamamen fark etmiştir.*" 3 puan, "*Hoşgörü değerini kısmen fark etmiştir.*" 2 puan ve "*Hoşgörü değerini çok az fark etmiştir.*" 1 puan şeklinde ifade edilmiştir.

4.Uzman görüşünün alınması: DPA araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra Çukurova, Fırat ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde görev yapan beş öğretim üyesine ve yüksek lisans yapan iki sınıf öğretmenine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki güvenirlik incelenmiştir. Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994: 64) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$$

Öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüş uyumları analiz edildiğinde, eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarına ait güvenirlik katsayısı $[17/17+1=.94]$ ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarına ait güvenirlik katsayısı $[8/8+1=.89]$ çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından güvenirliğin %90'a yakın çıkması gerektiği belirtilmiştir. Bu referansa dayalı olarak öğretim üyeleri ve öğretmenler tarafından dereceli puanlama anahtarlarının oldukça güvenilir olduğu belirtilebilir.

Değerlendirmeciler arasındaki puanlama ilişkisini belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Beyreli ve Arı (2009) tarafından yapılan benzer çalışmada, Cronbach Alpha katsayısının kullanılması nedeniyle bu çalışmada da Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Değerlendirmeciler arası uyumu belirleyebilmek için Kendall uyum katsayısı kullanılmıştır. Kendall'ın uyum katsayısı değerlendirme arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılır (Legendre, 2005). Aker,

Dündar ve Peşken'e (2005) göre ikiden fazla değerlendirmecinin olduğu durumlarda bu katsayı kullanılır. Bu araştırmada, üç farklı puanlayıcı tarafından pilot uygulama için 54 öğrenciye uygulanan hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarlarının boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizine, güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alpha katsayısına ve puanlayıcılar arasında uyumu belirlemek için Kendall uyum katsayısına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlilik Sonuçları

Boyutlar	Uygulamalar Arası Korelasyonlar (N=54)						Cronbach Alpha	Kendall Uyum Testi (w)	
	P1-P2		P1-P3		P2-P3				
	r	p	r	p	r	p			
Yorumlama	.60	.00*	.43	.00*	.51	.00*	.76	.80	.00*
Analiz Etme	.59	.00*	.60	.00*	.41	.00*	.78		
Değerlendirme	.62	.00*	.40	.00*	.49	.00*	.75		
Açıklama	.27	.00*	.68	.00*	.31	.02*	.69		
Çıkarımda Bulunma	1.00	.00*	.86	.00*	.86	.00*	.98		
Öz Düzenleme	.83	.00*	.84	.00*	.64	.00*	.95		

* p< .05 P1: Puanlayıcı 1, P2: Puanlayıcı 2, P3: Puanlayıcı 3.

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarının yorumlama alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.60$; $p< .05$) *orta* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.43$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.51$; $p< .05$) *orta* düzeyde; analiz etme alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.59$; $p< .05$) *orta* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.60$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde; değerlendirme alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.62$; $p< .05$) *orta* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.40$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.49$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde; açıklama alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.27$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.69$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.31$; $p< .05$) *zayıf* düzeyde; çıkarımda bulunma alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=1.00$; $p< .05$) *çok yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.863$; $p< .05$) *yüksek* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.863$; $p< .05$) *yüksek* düzeyde; öz değerlendirme alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.83$; $p< .05$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.84$; $p< .05$) *yüksek* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.64$; $p< .05$) *orta* düzeyde.

.05) *orta* (Sungur, 2014: 116) düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada puanlayıcılar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması boyutların birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda eleştirel düşünme becerisi dereceleme puanlama anahtarının yorumlama alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .76, analiz etme alt boyutunun .78, değerlendirme alt boyutunun .75, açıklama alt boyutunun .68, çıkarımda bulunma alt boyutunun .98 ve öz değerlendirme boyutunun .95 olduğu görülmektedir. Özdamar'a (2013) göre Cronbach Alpha katsayısının .60 ve üstü olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu referansa dayalı olarak eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 7'de eleştirel düşünme becerisi dereceleme puanlama anahtarını puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi ($w=.80$, $p<.05$) oldukça yüksek çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 8

Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlik Sonuçları

Boyutlar	Uygulamalar Arası Korelasyonlar (N=54)						Cronbach Alpha	Kendall Uyum Testi (w)	
	P1-P2		P1-P3		P2-P3				
	r	p	r	p	r	p			
Hoşgörü Değerinin Farkında Olma	.76	.00*	.64	.00*	.62	.00*	.85		
Farklılıklara Saygılı Olma	.71	.00*	.72	.00*	.69	.00*	.87	.88	.00*
Hoşgörü Değerini Kabullenme	.53	.00*	.58	.00*	.51	.00*	.78		

* $p<.05$ P1: Puanlayıcı 1. P2: Puanlayıcı 2. P3: Puanlayıcı 3.

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde. hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarının hoşgörü değerinin farkında olma alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.76$; $p<.05$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.64$; $p<.05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.62$; $p<.05$) *orta* düzeyde; farklılıklara saygılı olma alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.71$; $p<.05$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.72$; $p<.05$) *yüksek* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.69$; $p<.05$) *orta* düzeyde ve hoşgörü değerini kabullenme alt boyutunda

P1-P2 arasında ($r=.53$; $p<.05$) *orta* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.58$; $p<.05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.51$; $p<.05$) *orta* düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada puanlayıcılar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması boyutların birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda hoşgörü değeri dereceleme puanlama anahtarının hoşgörü değerinin farkında olma alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .85, farklılıklara saygılı olma alt boyutunun .87 ve hoşgörü değerini kabullenme alt boyutunun .78 olduğu görülmektedir. Özdamar'a (2013) göre Cronbach Alpha katsayısının .60 ve üstü olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu referansa dayalı olarak eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 8'de hoşgörü değeri dereceleme puanlama anahtarını puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi ($w=.88$, $p<.05$) oldukça yüksek çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğu söylenebilir. Yapılan tüm bu analizlere dayalı olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının herkes tarafından aynı şekilde algılandığı ve bunlarla verilen puanların puanı veren kişilerden bağımsız olduğu ileri sürülebilir.

3.6.8. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının gerçekleştirdiği çalışma hakkında gözlem ve düşüncelerini not aldıkları defterler olup yapılan araştırma boyunca izlenen süreçlerin betimlenmesi ve yansıtılması amacıyla tutulmaktadır. Glesne (2011) tarafından araştırmacı günlüğü, araştırma boyunca araştırmacının davranışlarının, hislerinin ve gözlemlerinin kaydedildiği öz yaşam öyküsel notların tutulduğu bir yer olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı günlüğü; gözlem, analiz, çizim, kısa notlar, gerektiğinde doğrudan alıntılar, öğrenci görüşleri, araştırmacının kendi izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsamaktadır (Johnson, 2005: 63). Araştırmacı günlüğü sayesinde araştırma süresi boyunca araştırmanın uygulaması aşamasında yaşananlar, öğrencilerde gözlenecek değişimler, velilerle yapılan görüşmeler, veli toplantıları, karne gününde yaşananlar gibi sürece ait özel olduğu düşünülen her şey araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne not edilebilmektedir (Atay, 2007). McNiff ve Whitehead (2006) tarafından araştırmacı günlüğünün, uygulama süreciyle ilgili ayrıntılı ve geçerli bilgiler sağlanarak yaşanan problemler için de yansıtıcı değerlendirmeler yapılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Bu referansa dayalı olarak araştırma kapsamında da, araştırmacı

günlüğü gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili gözlemleri ve yaşanan sorunları kaydetmek, böylece yeni soruların oluşturulması, yapılan değişiklikler ve düzeltmeler için bilgi sağlanması ve veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü EK 7'de verilmiştir.

3.7. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi

Araştırma amacı ve soruları temel alınarak çalışma kapsamında veri toplama araçları kullanılmıştır. Aynı veri toplama araçları farklı araştırma sorularına cevap bulmak için kullanılmıştır. Tablo 9'da araştırma soruları ve veri toplama araçlarının ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Hoşgörü değerine yönelik mevcut durum nedir?	Görüşme
2. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Dereceli Puanlama Anahtarı
3. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Dereceli Puanlama Anahtarı
4. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Hoşgörü Tutum Ölçeği
5. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla eleştirel düşünme becerisine ve hoşgörü değerine yönelik yapılan etkinliklerin uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara olası çözüm önerileri nelerdir?	Gözlem, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacının Günlüğü
6. Öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?	Görüşme
7. Öğrencilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?	Görüşme
8. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?	Görüşme

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yürütülmüştür. Araştırma 05/Ekim/2015-08/Ocak/2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Elazığ ili Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. İzinler EK 1'de verilmiştir. Hazırlanan öğretim programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinde uygulanmıştır. Kazu ve Aslan (2014) tarafından yapılan araştırmada, araştırmanın yürütüldüğü ilçede görev yapan öğretmenler oyun ve fiziki etkinlikler dersinde farklı dersleri işlemekte olduklarını ve bu derste etkinlik bulmakta güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak, hazırlanan öğretim programının oyun ve fiziki etkinlikler dersinde uygulanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. İlkokul dördüncü sınıfa ait herhangi bir ders süresi içerisinde hazırlanan öğretim programının uygulanmasının, bu derse ait öğretim programının uygulanmasında sorunlara ve programın yetiştirilmemesine neden olacağı düşünüldüğünden hazırlanan öğretim programının oyun ve fiziki etkinlikler dersinde uygulanmasının daha isabetli olacağı düşünülmüştür.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki şekilde veriler çözümlenmiştir. Şekil 8'de verilerin analizi gösterilmiştir.



Şekil 8. Verilerin analizi

Şekil 8'de görüldüğü üzere nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizleri; nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ile bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

3.9.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi keşifsel bir süreçtir. Bu süreçte, araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır, kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır.

(Gürbüz & Şahin, 2015: 399). Merriam'a (2009) göre nitel veri analizi, verinin anlamını dışa aktarma, insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Nitel veri analizini, yaşanan deneyimin ve bu deneyimden öğrenilenlerin anlaşılması için; görülenlerin, duyulanların, okunanların düzenlenmesi olarak tanımlayan Glesne (2011), bu doğrultuda çok çeşitli yaklaşımların kullanılabileceğini belirtmektedir. Fakat bu çeşitliliğin beraberinde getirdiği sürecin nasıl yürütüleceğine yönelik belirsizlik nitel veri analizine yönelik en yaygın eleştiri konusudur (Neuman, 2013). Punch (2005) bu eleştirilerin önünü kesmek için hangi çözümleme yaklaşımı kullanılırsa kullanılsın bunun sistematik, disiplinli, şeffaf ve tanımlanabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Nitel veri analizi yaratıcılık, entelüktel disiplin, analitik özen ve çok sıkı çalışma gerektirir (Patton, 2002). Veri toplama sırasında ortaya çıkan anlayışları izleme ve kaydetme, alan çalışmasının ve nitel analizinin başlangıcının bir parçasıdır (Patton, 2002). Son zamanlarda nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak birçok araştırma yapılmaktadır. Ancak nitel veri analizinde kullanılan yöntem, teknik ve süreçler konusunda bir fikir birliğinden söz etmek pek mümkün değildir (Özdemir, 2011). Miles ve Huberman (1994), nitel veri analizi birbirini takip eden üç aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Birincisi; gözlem, görüşme ve belge incelemesi gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin azaltılması aşamasıdır. İkincisi; verilerin somutlaştırılması ve görsel hale getirilmesi aşamasıdır. Üçüncüsü de; sonuca ulaşma ve doğrulama aşamasıdır. Gürbüz ve Şahin (2015: 401) tarafından nitel veri analizinin ortak özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Veri toplama süreci ve kayıt işlemi,
- ✓ Verinin çeşitli kavramlara tasnifi ve kategorilere ayrışması,
- ✓ Kavramlar veya kategoriler arasında bağlantılar kurulması,
- ✓ Açıklamalar ve yorumlar yapılması,
- ✓ Araştırmanın raporlaştırılması.

Araştırma kapsamında nitel veri analizi süreci şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Nitel veri analizi süreci (Kaynak: Gürbüz & Şahin, 2015)

Araştırma kapsamında nitel veri analiz süreci Şekil 9'da görüldüğü gibi sürdürülmüştür. Araştırmacı öncelikli olarak elindeki verilerde azaltma yapmıştır. Görüşmelerin dökümlerinde, öğrenci günlüklerinde ve gözlemde araştırma ile ilgili olmayan bölümler araştırma dışında tutulmuştur. Bu şekilde veri azaltılması yapılmıştır. Araştırma kapsamında veriler kodlanarak isimlendirilmiştir. Daha sonra bu isimler temalar altında birleştirilmiştir. Bu temalardan yola çıkarak örüntüler oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve örüntüler açıklanıp yorumlanmıştır. Bu aşamalardan sonra, elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

Araştırmacı, araştırmasına başladığı ilk günden itibaren bir taraftan verisini toplarken, diğer taraftan bu verilerin kendisine ne ifade ettiği, araştırma konusu ile ilgili neleri açıkladığını anlamaya çalışır ki bu da verinin analizinin başlaması anlamına gelir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013: 133-134). Alanyazında sıklıkla geçen nitel veri analiz yöntemleri şunlardır: İçerik analizi, betimsel analiz, söylem analizi, yerleşik ve sabit karşılaştırma analizi, fenomenolojik analiz ve etnometolojidir (Seggeie & Yıldırım, 2015: 30). Araştırmacının araştırma desenine uygun nitel veri analizi seçmesi gerekir. Bu çalışmada da, durum çalışması desenine uygun olarak, nitel veri

analizlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009: 75). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma kapsamında öğrenci ve veli görüşmeleri betimsel analize dayalı olarak analiz edilmiştir. Öğrenci ve veli görüşmelerindeki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011: 224) betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar:

1. Betimsel Analiz için Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme/gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu araştırmada da, öğrenci ve veli görüşmelerindeki sorulara dayalı olarak çerçeve oluşturulmuştur.

2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Araştırmada, daha önceden belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunup düzenlenmiştir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu araştırmada, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiş, belirlenen çerçeveye uygun olmayan veriler dışarı da bırakılmıştır. Araştırmada, velilerin ve öğrencilerin görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, transkripti yapılmıştır. Bazeley ve Jackson (2013: 58) tarafından mümkünse transkripsiyon hazırlama işini (veri ile aşina olmak adına) araştırmacının kendisinin yapması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da, görüşmelerin transkriptini bizzat araştırmacı yapmıştır. Transkripti yapılan görüşmeler sonucunda toplamda 63 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Kodlama işlemine geçmeden önce velilere ve öğrencilere ait görüşmeler katılımcıların görüşme formunda sıra numarasına göre kodlanmış, veliler için V1, V2..., öğrenciler için ise Ö1, Ö2,... şeklinde kodlar kullanarak, araştırma verileri iki ayrı veri seti halinde düzenlenmiştir.

3. Bulguların Tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Araştırmanın bulguları bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca bu aşamada, veriler kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tanımlardan kaçınılmasına dikkat

edilmelidir. Araştırmacı tarafından veriler kolay ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmış ve gereksiz tekrarlardan olabildiğince kaçınılmıştır.

4. Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılır. Bu araştırmada da, elde edilen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış ve temalarla ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

İçerik analizi, özellikle sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemi ve bu yönetime uygun olarak kullanılan bir araştırma tekniğidir (Kızıltepe, 2015: 253). İçerik analizi ilk olarak yirminci yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'nde analitik bir teknik olarak bilim dünyasında yerini almıştır (Kızıltepe, 2015: 254). Alanyazında içerik analizi ile birçok tanım yapılmıştır. Bunlar;

- İçerik analizi, geniş bir metne dayalı veriyi tanımlamaya ve bu veriden anlam çıkarmaya çalışan analitik bir metottur (Given, 2008; Krippendorff, 2004).
- İçerik analizi; bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253).
- Berg (2001) ise içerik analizini, kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlamıştır.
- İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin (mülakat dökümleri, günlükler ve dokümanlar) analizini ifade eder. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002).
- İçerik analizi herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Ekiz, 2009: 77).

İçerik analizi yapan nitel araştırmacı ne tür şeylerin bir örüntü oluşturacağına, neyin bir tema teşkil edeceğine, bu yapıya ne isim vereceğine ve durum çalışmalarından ne tür anlam çıkaracağına kendisi karar verir (Patton, 2002). Bu araştırmada da, araştırmacı elde ettiği verilerin nasıl bir örüntü oluşturacağına, neyin tema teşkil

edeceğine ve bu temalara ne isim vereceğine kendisi karar vermiştir. Araştırmada, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve yapılan gözlemler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011: 228-239) içerik analizi dört aşamadan oluşur. Bunlar:

1. Verilerin Kodlanması: Strauss ve Corbin'e (1990) ve Saillard-Kuş'a (2009) göre nitel veri analizi sürecinin esasını kodlama oluşturmaktadır. Karasar (2012) tarafından kodlama, verilerin amaca uygun biçimde, daha yalın sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanmıştır (s., 202). Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden bahsetmektedir. Bunlar; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlamada, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir. Verilerden çıkan kavramlara göre yapılan kodlamada, araştırmacı verileri satır satır okur ve araştırmacının amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir veya doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde oluşturulan kodlar, tüm verilerin işlenmesinde kavramsal bir yapı teşkil eder. Kısaca bu tür analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir. Üçüncü tür olan, genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlamada ise yukarıda bahsedilen birinci ve ikinci tür kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Yani, verilerin analizinden önce genel bir çerçeve oluşturmak mümkündür. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır. Genel kategoriler ya da temalar önceden belirlendiği için, bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkar. Kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlar, analiz boyunca geliştirilebilir, değiştirilebilir veya silinebilir. Kodların oluşturulmasında kullanılan kavramlarda araştırma soruları ve ilgili alan yazında yer alan kavramlar dikkate alınmıştır. Aşağıda belirtilen Tablo 10'da öğrenci günlüğünde, araştırmacı günlüğünde ve yapılan gözlemlerde elde edilen ham veriler ve kodlar verilmiştir. Bulgular bölümünde araştırmacı günlüğü AG, öğrenci günlüğü ÖG ve yapılan video kayıtları VK şeklinde kodlanıp sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırmacı Günlüğü, Öğrenci Günlüğü ile Video Kayıtları Verileri ve Kod Örnekleri

Kod Örnekler	Ham Veriler
Araç-gereç yetersizliği	"Disiplinlerarası öğretim programı uygulanırken araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşandı. Öğrencilerin boyama yaparken boyalarının olmaması sorunlara neden oldu." AG
Hizmetiçi eğitim	"Okul yönetimine çokkültürlü eğitim ve disiplinlerarası öğretim ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmeli. Bu şekilde çokkültürlü eğitim ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımı etkili bir şekilde uygulanabilir." AG
Anlaşmazlık	"E. ve M. birbiriyle anlaşamadılar . Bu sorun oldu bence." ÖG
Ayakta dolaşma	"Öğrencilerin bazıları etkinlikler uygulanırken ayakta dolaşıyorlar ." VK

AG: Araştırmacı günlüğü, ÖG: Öğrenci günlüğü, VK: Video kaydı

Tablo 10'da belirtilen kodlara ulaşılmasında genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama türü tercih edilmiştir. Bu tür bir kodlamada önceden alanyazında yer alan kavramsal yapı dikkate alınırken, ortaya çıkan farklı kodlar tümevarımcı bir anlayışla kod listesine eklenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu anlayışla gerçekleştirilen kodlama sürecinde ham veri metinleri satırlar halinde okunarak, alanyazın dikkate alınmış, araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli kavramlara ulaşılmış ve bu kavramlar her bir veri toplama aracı için bilgisayar ortamında kaydedilerek düzenlenmiştir.

2. Temaların Oluşturulması: Kodlama işleminin ardından, her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen kodların ortak yönleri bir araya getirilmiş ve bu kodları bir araya toplayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tablo 11'de velilerin ve öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik görüşlerine ait ham veri metinlerinden elde edilen kodlara ve kodları bir araya getiren tema örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Tema ve Kod Örnekleri

Temalar	Kodlar
• Araç-gereç	• Araç-gereç yetersizliği, • Araç-gereç bozukluğu.
• Okul Yönetimi	• Okul yönetiminin bilgisizliği, • Önyargı.

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmanın amaçları doğrultusunda ham veri metinlerinden elde edilen kodlar, ortak özellikleri doğrultusunda birbirleriyle ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) toplanan verilerin temalar aracılığıyla kategorize edildiği bu işlemi tematik kodlama olarak tanımlamıştır. Araştırma öncesinde, süreç içerisinde ya da veri toplama sürecinin sonrasında oluşturulabilen temalar soyut ve çoğu zaman da belirsizdir. İlgili alanyazın temalar için zengin bir veri kaynağı olmakla birlikte araştırmacının konu alanındaki deneyimi bu temaların belirlenmesinde önemlidir (Ryan & Bernard, 2000). Araştırmanın veri analizinde daha önce belirtildiği gibi genel bir çerçeve içerisinde kodlama yapılmıştır. Temaların oluşturulmasında da aynı yaklaşım benimsenmiş bu doğrultuda ortaya çıkan temaların ve bu temalar altında yer alan kodların birbiriyle ilişkisini belirlemede alanyazın göz önünde bulundurulmuş, bununla birlikte bütüncül bir yaklaşım içerisinde veriler çözümlenmiştir. Bunu sağlamak adına belirli aralıklarla uzman görüşüne sunulan kodlar ve temalar üzerinde düzeltmeler yapılmış, bazı kodlar bir araya getirilerek daha geniş bir kavramla ifade edilmiştir. Verilere ilişkin kodlar ve temalardaki düzenlemelerin ardından ana hatlarıyla ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Bu süreçte düzenlenen ve yorumlanan verilerin tamamı bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması:

Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. Bu aşamada, araştırmacı elde ettiği verileri düzenler ve okuyucunun anlayabileceği bir diller açıklayıp sunar. Bu araştırmada da, araştırmacı elde ettiği bulguları düzenlemiş ve okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklayıp sunmaya çalışmıştır. Ayrıca bu aşamada, araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir şekilde okuyucuya sunar. Araştırmada, araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermemiş ve toplanan verileri işlenmiş bir şekilde okuyucuya sunmaya çalışmıştır.

4. Bulguların Yorumlanması:

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır. Nitel araştırmada, araştırmacı incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar önemlidir. Bu araştırmada da, araştırmayı bizzat araştırmacı yürüttüğü için, araştırmanın uygulanması esnasında edindiği gözlemleri ve deneyimleri araştırmanın bulgularının yorumlanması esnasında kullanmıştır.

Araştırmacının düşünmesi gereken bir diğer husus da, veri analizini elle mi bilgisayar programı kullanarak mı yapacağıdır. Araştırmacının bu kararında; kişiliği, bilgi birikimi ve becerileri etkili olur (Seggeie & Yıldırım, 2015: 31). Araştırmacının nitel program yazılımları ile ilgili bilgisinin olması ve bu konuda çalıştaylara ve eğitimlere katılması, bilgisayar kullanma becerisinin iyi olması nedeniyle nitel verilerin analizinde bilgisayarda kullanılan ve nitel veri yazılımlarından biri olan Nvivo'yu kullanmayı tercih etmiştir. Merriam (2009), son yıllarda nitel araştırma yapan sosyal bilimcilerin; mevcut ve sayısı artmakta olan nitel veri analizi yazılımlarının sunduğu esneklik kullanışlılık ve zaman kazandırma işlevleri sayesinde, bu araçları sıklıkla kullanılır hale geldiğini bildirmektedir. Bilgisayar yazılımları, araştırmacıların hata payını azaltıp araştırma sonuçlarını daha güvenilir ve geçerli olmasına yardım etmektedir (Tıkaç, 2015: 361). Nitel veri analizinde bilgisayar programlarının avantajı verinin kaydedilmesi ve organize etmede araştırmacıya yardım etmesidir (Johnson & Christensen, 2012). Nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar yazılımları Nvivo, QDA, Minner ve Atlas Ti'dir (Johnson & Christensen, 2012). Bu yazılımlardan en çok kullanılanlarından biri olan QSR International'ın Nvivo isimli yazılımı, araştırmacıların çeşitli mecralardan, toplanmış word belgesi, pdf, ses dosyası vb. biçimlerde saklanmakta olan nitel verilerin kodlanması, modellenmesi, gruplanması ve grafiklendirilmesi gibi işlemlerini gerçekleştirerek analiz sürecini gerçekleştirir (Tıkaç, 2015: 362). Nvivo, son derece esnek bir şekilde programlanmıştır. Nvivo araştırmacılara, veriler üzerinde ve arasında not alma nodlar ile notlar arası bağlantı kurma imkânı vermektedir (Tıkaç, 2015: 365). Ayrıca Nvivo yazılımı sayesinde, araştırmanın unsurları zaman içerisinde değişirse, gerekirse veriyi yeniden şekillendirebilir, tekrar tanımlayabilir, veri üzerinde düzeltme yapabilir ve çalışmaya yeni bir çerçeve oluşturabilir (Bazeley & Jackson, 2013: 47). Nvivo ile yapılan analizlerde ayrıca kodlanmış verilerin görsel modellemeleri, grafikte sunumu ve şemalarla temsili de gerçekleştirilebilmektedir (Tıkaç, 2015: 365). Bunun da, verileri daha anlaşılır kıldığı söylenebilir. Miles ve Huberman (1994: 44) nitel araştırmalarda bilgisayar yazılımı kullanmanın yararlarını şöyle sıralamışlardır:

1. Sahada notlar almayı sağlar.
2. Saha notlarını yazmayı ve dönüştürmeyi sağlar.
3. Saha notlarını düzeltme, genişletme ve yeniden gözden geçirmeyi sağlar.

4. Metnin bölümlerine anahtar kelimeler ve yer imleri eklemeyi daha sonra yeniden oraya dönmeye olanak sağlar.
5. Metni düzenli bir biçimde veri tabanında saklar.
6. Metinde ilgili bölümlerin yerleri tespit etme ve onları incelemeye olanak sağlar.
7. İlişkili bölümleri birbirine bağlama, kategoriler, kümeler veya bilgi ağları oluşturmayı sağlar.
8. Verinin bazı bölümlerinde daha yerin analizler yapmak için yansıtıcı yorumlar yapmayı sağlar.
9. Frekansları, sırayı veya kelimelerin, kelime gruplarının yerlerini saymayı yapar.
10. Seçilen veya azaltılan veriyi incelemek için matris veya ağ gibi yoğunlaştırılmış, organize edilmiş format haline getirmeyi sağlar.
11. Gösterilen veriyi yorumlamak için ve sonuçları test etmek veya doğrulamak için analizi yapan araştırmacıya yardım eder.
12. Sonuçları veya kuramları gösteren diyagramlar oluşturmada yardımcı olur.
13. Raporların oluşturulmasında yardımcı olur.

Araştırma kapsamında velilerin ve öğrencilerin görüşmelerinin transkriptleri, video kayıtları, ses kayıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri Nvivo programına aktarılmıştır. Araştırmacının ve öğrencilerin yazmış oldukları günlükler taranarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve daha sonra bunlar programa kaydedilmiştir. Nvivo programında "*Doktora Tez Çalışması*" olarak kaydedilen proje kapsamında tüm veriler tek tek incelenerek yukarıda belirtilen nitel veri analizleri çerçevesinde analiz edilmiştir.

3.9.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi yapılması için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilimsel araştırmalarda verilerin normal dağılımı hangi analiz tekniğine karar verileceğini belirlemek açısından önemlidir (Seçer, 2013: 25). Alanyazında tek değişkenli normal dağılımı incelemek için "*Çarpıklık ve Basıklık, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilks, Histogram, Q-Q Grafiği, P-P Grafiği*" testlerinin incelenmesi önerilmektedir (Çiçek, 2014; Güriş & Astar, 2014; Pallant, 2010; Seçer, 2013). Büyüköztürk (2011) ile Seçer (2013) Shapiro-Wilks testinin

kullanılması için örneklemin en fazla 50 olması gerektiğini önermiştir. Bu referanslara dayalı olarak araştırmada çalışma grubunun 30 öğrenciden oluşması nedeniyle, dağılımın normal olup olmadığına Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Testler	Shapiro-Wilks	p
Eleştirel Düşünme Becerisi DPA Öntest	.980	.819*
Eleştirel Düşünme Becerisi DPA Sontest	.941	.095*
Hoşgörü Değeri DPA Öntest	.854	.001**
Hoşgörü Değeri DPA Sontest	.940	.091*
Hoşgörü Tutum Ölçeği Öntest	.860	.001**
Hoşgörü Tutum Ölçeği Sontest	.675	.000**

*p> .05 **p< .05

Tablo 12 incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi DPA öntestine, eleştirel düşünme becerisi DPA sontestine ve hoşgörü değeri DPA sontestine uygulanan Shapiro-Wilks testinin anlamlı çıkmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuca dayalı olarak bu testlerin normal dağılım gösterdiği belirtilebilir. Ancak, hoşgörü değeri DPA öntestine, hoşgörü tutum ölçeği öntestine ve hoşgörü tutum ölçeği sontestine ait Shapiro-Wilks testi sonucu incelendiğinde dağılımın normal olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Bunun üzerine Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Can (2014) tarafından Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin - 1,96 ile + 1,96 arasında bir değere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Hoşgörü değeri DPA öntestine ait *Çarpıklık* değeri .999 ve standart hatası .427, *Basıklık* değeri .275 ve standart hatası .833; hoşgörü tutum ölçeği öntestine ait *Çarpıklık* değeri -1,048 ve standart hatası .427, *Basıklık* değeri .140 ve standart hatası .140; hoşgörü tutum ölçeği sontestine ait *Çarpıklık* değeri -1,319 ve standart hatası .427, *Basıklık* değeri 1,593 ve standart hatası .833 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak dağılımın normal olduğu söylenebilir. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlandığında parametrik testler kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında öntest-sontestler arasında anlamlı farklılığı incelemek için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t-testi, genellikle aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak için kullanılır (Field, 2009; Green & Salkind, 2013; Ho, 2006; Pallant, 2010). Can (2014) tarafından bağımlı örneklem t-testinin uygulanması için, verilerin

normal dağılım göstermiş olması ve puanların birbirinden bağımsız olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında bu iki koşul sağlandığından ikili grupların karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Can (2014) tarafından t-testi analizinde etki büyüklüğünün verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da, etki büyüklüğü hesaplanarak ilgili tablolarda verilmiştir. Green ve Salkind (2013) tarafından bağımlı örneklem t-testinde etki büyüklüğü, ölçümlerin ortalamaları arası farkın, fark puanları dizininin standart sapmasına bölünmesiyle bulunabileceği belirtilmiştir. Bu referansa dayalı olarak etki büyüklükleri hesaplanıp tablolarda gösterilmiştir. Green ve Salkind'e (2013) göre, d değeri 1'in üzerinde ise çok büyük, .8 büyük, .5 orta ve .2'de küçük etki olarak değerlendirilir. Araştırma kapsamında betimsel istatistikte kullanılmıştır. Hoşgörü tutum ölçeğinde yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için Tablo 13'te belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

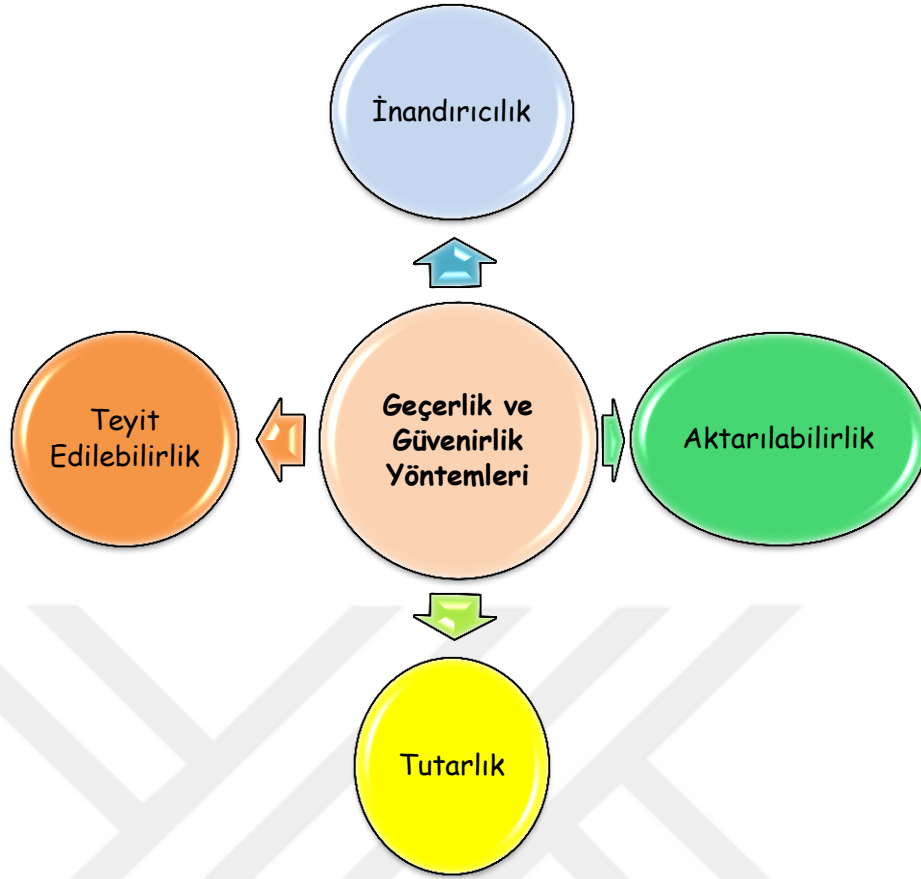
Tablo 13

Hoşgörü Tutum Ölçeği Katılım Düzeyi Puan Aralıkları

Olumlu Maddeler		Olumsuz Maddeler	
Tutum	Puan Aralığı	Tutum	Puan Aralığı
Katılmıyorum	1,00-1,66	Katılmıyorum	2,33-3,00
Kısmen katılıyorum	1,67-2,32	Kısmen katılıyorum	1,67-2,32
Katılıyorum	2,33-3,00	Katılıyorum	1,00-1,66

3.10. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik:

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için dört yöntem belirlemişlerdir. Bunlar: inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir. Bu çalışmada da, güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için bu yöntemler kullanılmış ve Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Geçerlik ve güvenirlilik yöntemleri

1. İnandırıcılık: Johnson ve Christensen (2012), nitel araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgilerin verilmesinin, nitel araştırmanın inandırıcılığını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da, katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilerek, araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Merriam (2009) inandırıcılığı sağlayabilmek için, araştırmanın bir uzmana sunulmasını önermiştir. Bu çalışmada da, inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırma Çukurova, Fırat ve Yıldız Teknik Üniversiteleri, Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve nitel araştırma deneyimine sahip beş öğretim üyesine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda çalışmada düzenlemeler yapılmıştır. Nitel çalışmalarda inandırıcılığı arttırmada kullanılan yöntemlerden birisi de çeşitlemedir. Çeşitleme, araştırmacıların birden fazla ve değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgileri kendi çalışmalarında temalar veya kategoriler oluşturmada ortak noktayı bulmak için kullanmış oldukları geçerlilik sürecidir (Creswell & Miller, 2000). Bu çalışmada da; gözlem, görüşme, ölçek, dereceli puanlama anahtarı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri gibi farklı veri toplama araçları uygulanarak veri çeşitlemesine gidilmiştir.

2. Aktarılabilirlik: Aktarılabilirlik çoğunlukla çalışma sonuçlarını okuyan kişilerle ilgilidir (Polit & Back, 2010). Araştırma sonuçlarının aktarılabilir olması için araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve çalışma ile ilgili zengin, detaylı ve doğru bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışma raporunu okuyan kişiler bu sonuçların kendi ortamlarına uygun ve benzer olup olmadığı ile ilgili fikir sahibi olabilirler (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Bu çalışmada da, araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2011), aktarılabilirliği sağlamak için çalışmada betimlemelere, yani katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da, her bir tema ile ilgili alıntılar yapılarak bulgular bölümünde bu alıntılara yer verilmiştir.

3. Tutarlılık: Araştırmanın tutarlılığını artırmak için çalışmada elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, uzmanlar tarafından ayrı ayrı incelenip kodların tutarlılığına bakılmıştır. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı için görüş uyumlarına bakılmıştır. Görüş ayrılığı durumunda da, uzmanlar tarafından uzlaşma çalışması yapılmıştır (Silverman, 2010).

4. Teyit Edilebilirlik: Çalışmada teyit edilebilirliği sağlamak için, çalışmanın rapor olarak sunulması sırasında olabildiğince kişilerin ne söylediğinin uzun olarak çalışma içerisinde bulunması gerekmektedir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Okuyucu çalışmaya katılan kişilerin ifadelerini okuduğunda ifade edilen şeyin araştırmacı tarafından nasıl yorumlandığını görebilecek ve bu yorumlamalarının ne kadar doğru yapıldığını yapılmadığını karşılaştırma olanağı bulmuş olacaktır (Silverman, 2010). Bu çalışmada da, doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilerek okuyucuların karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmeleri imkân sunmak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.11. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma sürecinin her aşamasında ve araştırma sonuçlarının yayına dönüşmesi noktasında karşılaşılan önemli problemlerden birisi etikdir (Tural, 2014: 491). Gerçeği arama ve açıklama yolculuğuna çıkan bilim insanının araştırmanın tüm aşamalarında dürüst, ahlaklı ve meslektaşlarının emeklerine saygılı olması gerekmektedir. Bu açıdan

bakıldığında bilimsel araştırma yapma ve yayımlanma sürecinde etik kurallara bağlı kalmak temel şarttır (Gürbüz & Şahin, 2015: 422). Nitel araştırmaların büyük bir çoğunluğunda araştırmacı katılımcıların görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, inançlarını, davranışlarını, tepkilerini, algılarını vb. öğrenmeye ve anlamaya çalışmaktadır. Ayrıca nitel araştırmaların çoğunda katılımcı ile araştırmacı yüz yüze iletişim kurmakta ve araştırmacı katılımcıların bazı bilgilerine vakıf olmaktadır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Bu da, nitel araştırmalarda etik kurallara uyulmasını bir zorunluluk haline getirmektedir. Singleton ve Straits (2005) nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken üç alan olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Katılımcılara Araştırmanın Uygulanması Aşamasında Etik:

Katılımcılara araştırmanın uygulanması başlamadan önce izin alınması ve katılımcıların araştırma ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları küçük olduğundan velilerinden yazılı izin alınmıştır. Veli izin formu Ek 12'de verilmiştir. Ayrıca velilerle toplantı yapılarak araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Johnson ve Christensen (2012), çocuğun velisinden izin alınmasına karşın çocuktan da muhakkak izin alınması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere bilgi verilmiş ve araştırmanın uygulanması için sözlü izinleri alınmıştır. Bilimsel araştırmalarda katılımcıların kişisel güvenliklerinin korunması ve yapılan araştırmadan zarar görmemesi önem arz etmektedir. Nitekim Bogdan ve Biklen (2007) katılımcıların karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorunluluklar konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından velilere ve öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Veliler ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin saklanacağı ve hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın raporlanmasında veli ve öğrencilerin isimlerinin yer almayacağı söylenilmiş ve olası bir sorunla karşılaşmayacakları teminatı verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların rızaları alınmalıdır. Katılımcıların araştırmaya rızalarının alınması hem ahlaki bir gereklilik, hem de sonrasında karşılaşılabilecekleri hukuki problemlerin önüne geçebilmek açısından önem arz etmektedir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Araştırmada, hazırlanan programın uygulanabilmesi için veli izin formu detaylı bir şekilde hazırlanarak velilerin rızaları alınmıştır. Ayrıca hem velilerle hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde rızaları alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öncesinde katılımcılara, mahremiyetlerinin saklı tutulacağı güvencesi verilmelidir (Singleton & Straits, 2005). Araştırma kapsamında velilerin ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin saklanacağı söylenilmiştir. Ayrıca görüşme yapılırken kullanılan ses kayıt cihazındaki ve gözlemde kullanılan kamera kaydındaki verilerin kimseyle paylaşılmayacağı katılımcılara söylenilmiştir.

2. Verilerin Toplanması ve Analizi Aşamasında Etik: Veriler toplanırken ve analiz edilirken azami derecede dikkatli davranılmalı, yanlış adımlar atmamaya ve gerçeğin dışında bilgiler ve sonuçlar ortaya koymamaya gayret gösterilmelidir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Araştırmacı, verileri toplarken ve analiz ederken son derece hassas davranmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yaparken onları yönlendirmemeye özen göstermiştir. Katılımcılara isimleri ile hitap ederek samimi bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılırken ortamın uygun olmasına dikkat edilmiştir. Hatta velilerin uygun gördükleri mekânlara (kafe, ev gibi) gidilip görüşmeler buralarda gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ve raporlanmasında gerçek dışı bilgiler verilmemiş ve sonuçlar ortaya konulmamıştır. Verilerin toplanması ve analizi aşamasında karşılaşılan en önemli etik sorunlardan birisi de verilerin manipüle edilmesidir. Bunun için Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesinde görevli bir profesör ve iki yardımcı doçentten oluşan geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi, araştırmanın veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve analizi sırasında sürekli bilgilendirilmiştir. Bu şekilde etik dışı davranılmasının önüne geçilmiştir.

3. Sonuçların Topluma Etkisi: Araştırmacı, yaptığı araştırmanın sonuçlarının topluma etkisini gözetilmesi açısından etik davranmalıdır. Araştırmacı elinden geldiği kadar kendi değer, inanç ve politik yaklaşımlarını araştırmaya yansıtırmamalıdır (Singleton & Straits, 2005). Bu araştırmada da araştırmacı tarafından kendi değer, inanç ve politik yaklaşımları araştırmaya yansıtılmamaya çalışılmıştır ve bu konuda gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

3.12. Geçerlik Komitesi

Araştırmanın durumun belirlenmesi aşamasından uygulama sonuna kadar elde edilen verilere göre durumları tartışarak uygulama sürecinde araştırmacıya yol gösterici olan bir “*Geçerlik Komitesi*” oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi, araştırmacının çalışmalarını eleştiri ve bilgilendirici görüşleri ile yol göstericilik sağlamak amacıyla alan uzmanlarından oluşan topluluktur (Keskin, 2011). Bu komite, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini sağlar. Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açıları getirmek, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak amacıyla eğitim programları ve öğretim ana bilim dalından iki alan uzmanı ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalından bir alan uzmanı geçerlik komitesinde yer almıştır. Bu uzmanlar aynı zamanda bu araştırmanın jüri üyeleri ve tez danışmanıdır. Komitede, birinci üye tez danışmanı Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK, ikinci üye Yrd.Doç. Dr. Memet KARAKUŞ ve üçüncü üye Prof. Dr. Songül TÜMKAYA yer almıştır. Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda 18 yıldır görev yapmaktadır. Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK'in eleştirel düşünme ile ilgili iki kitabı bulunmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme ile ilgili lisansüstü eğitimde ders vermekte, makaleleri bulunmakta ve tez yönetmektedir. Yrd.Doç.Dr. Memet KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda 10 yıldır görev yapmaktadır. Aynı zamanda ana bilim dalı başkanlığı da yapmıştır. Yrd.Doç.Dr. Memet KARAKUŞ'un disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili çalışmaları bulunmakta ve doktora düzeyinde ders vermektedir. Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 26 yıldır görev yapmaktadır. Aynı zamanda hala ana bilim dalı başkanlığı görevini yürütmektedir. Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'nın çeşitli kitaplarda bölüm yazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine makaleleri bulunmaktadır. Geçerlik komitesi ile araştırmacı birlikte 4 defa toplanıp veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması, analizi ve raporlanması ile ilgili konuşmuştur. Geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda araştırmada gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri e-posta ve telefonla iletişim kurarak araştırma süreci ile ilgili görüş alış verişinde bulunmuşlardır.

3.13. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda dış güvenirliğin sağlanmasında öncelikle araştırmacının süreç içerisindeki konumunu açık hale getirmesi gerektiği belirtilmektedir (LeCompte & Goetz, 1982; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada da araştırmacı, veri toplama sürecinde mümkün olduğunca objektif davranmaya, önyargılarından uzak durmaya çalışmıştır. Ayrıca çalışmada araştırmacının rolü; veri toplama, etkinlikleri geliştirme, verileri analiz etme ve yorumlamadır. Araştırmacı dersle ilgili konu alan uzmanlarının görüşlerini de alarak etkinlikleri tasarlamış ve bizzat bu etkinlikleri kendisi yürütmüştür. Araştırmacı veri toplama ve analizi sürecini kendisi yapmıştır. Araştırmacı araştırma süreci içerisinde gönüllü öğrencilerle ve velilerle yüz yüze görüşerek veri toplamıştır.

Araştırmacı doktora öğreniminin ders aşamasında aldığı “*Farklı Disiplinler Bağlamında Eleştirel Düşünme*”, “*Eğitim Araştırmalarında Çok Değişkenli İstatistik Yönetimi*”, “*Öğretim ve Program Değerlendirme*”, “*Öğretim ve Program Değerlendirme Uygulamaları*”, “*Düşünme Eğitiminde Araştırma ve Uygulama*” ve “*Disiplinlerarası Bağlamda EPÖ*” adlı dersler ve bu derslerde araştırmacının gerçekleştirdiği araştırmalar ve çalışmalar, araştırmacının araştırma konusunu belirlemesine yardımcı olmuştur. Ayrıca araştırmacının çokkültürlü bir ortamda yaşıyor ve öğretmenlik yapıyor olması da araştırmanın problem durumunun belirlenmesine katkı sağlamıştır. Diğer yandan araştırmacı “*İlkokulda Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi*”, “*An Analysis of the Units ‘I’m Learning My Past and the Place Where We Live in the Social Studies Textbook Related to Critical Thinking Standards’*”, “*Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)*” gibi nitel araştırmaya dayalı birçok çalışması bulunmaktadır. Araştırmacının nitel araştırma deneyimine sahip olması araştırma yönteminin belirlenmesinde, veri toplama sürecinde, veri toplama araçlarının seçiminde, hazırlanmasında ve verilerin analiz etme sürecinde kolaylık sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı Anı Yayıncılık tarafından düzenlenen Nvivo programı ile ilgili çalışmaya ve eğitime katılmıştır. Ankara’da Anı Yayıncılık’ta Yrd.Doç.Dr. Sema ÜNLÜER tarafından verilen İleri Düzey Nvivo Eğitimi’ne 22-23/Ocak/2016 tarihlerinde ve Doç.Dr. Işıl KABAKÇI ile Yrd.Doç.Dr. Sema ÜNLÜER tarafından verilen Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi Nvivo 10 Programının Tanıtımı ve Uygulamaları Çalıştayı’na 29-30/Haziran/2013 tarihlerinde katılmıştır.

Katılım belgeleri Ek 14'te verilmiştir. Araştırmacı, ikinci uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde, 09/06/2015 tarihinde Hacettepe Üniversitesi'nde Prof.Dr. James A. BANKS tarafından verilen "*Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yetiştirme*" çalıştayına da katılmıştır.



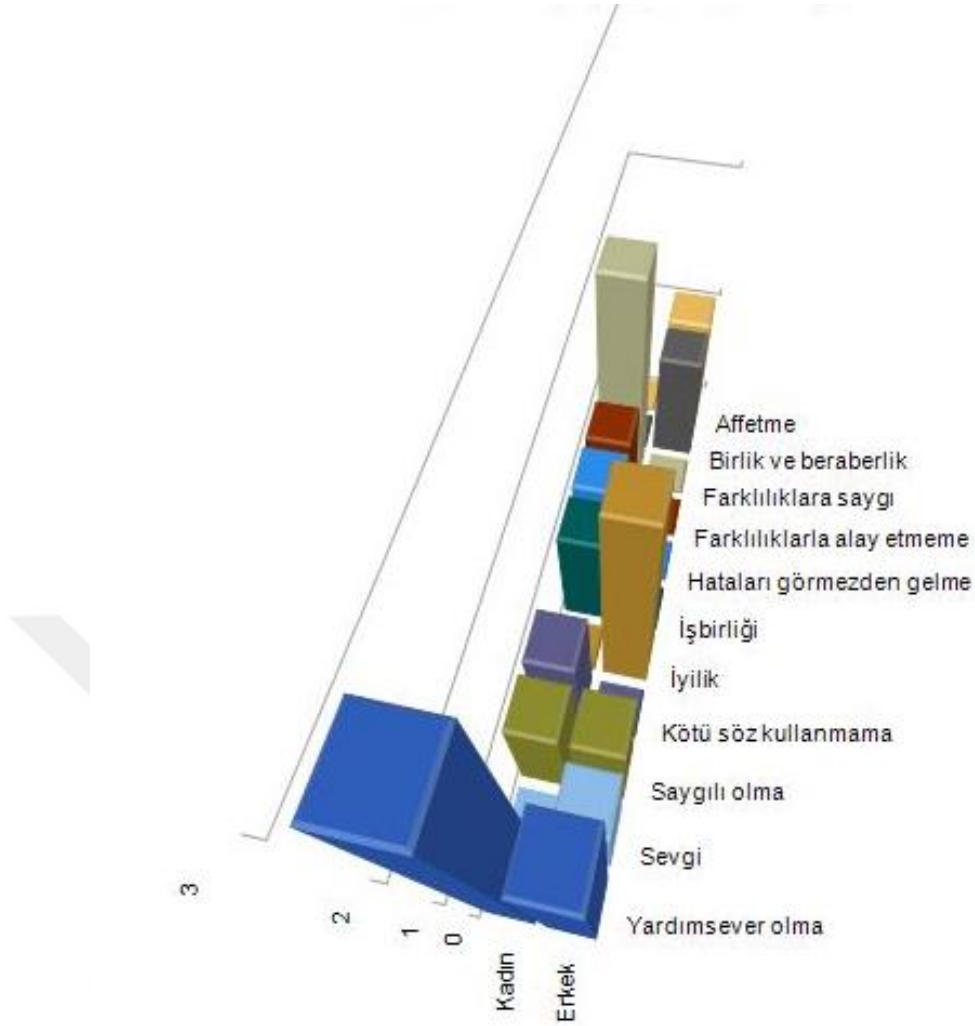
BÖLÜM IV

BULGULAR

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile hoşgörü değerinin geliştirilme sürecini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, veri toplama sürecinde uygulanan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “*Hoşgörü değerine yönelik mevcut durum nedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin hoşgörü değerine yönelik mevcut durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için öğrenci ve velilerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler betimsel analiz ile analiz edilmiş ve sonuçlar grafiklerle sunulmuştur. Grafik 1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü değerine yönelik algıları verilmiştir.



Grafik 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları

Grafik 1 incelendiğinde, kadın öğrencilerin (f: 3) hoşgörüü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca kadın öğrenciler hoşgörüü saygılı olma (f: 1), kötü söz kullanmama (f: 1), iyilik (f: 1), hataları görmezden gelme (f: 1), farklılıklarla alay etmeme (f: 1), farklılıklara saygı (f: 1) ve birlik beraberlik (f: 2) olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüü yardımsever olma (f: 2), iyilik (f: 2), sevgi (f: 1), saygılı olma (f: 1), birlik ve beraberlik (f: 1) ile affetme (f: 1) olarak algılamaktadırlar. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda verilmiştir:

"Başkalarının farklılıklarıyla alay etmeme, farklılıklarından dolayı onları oyuna almama yanlıştır." Ö:3

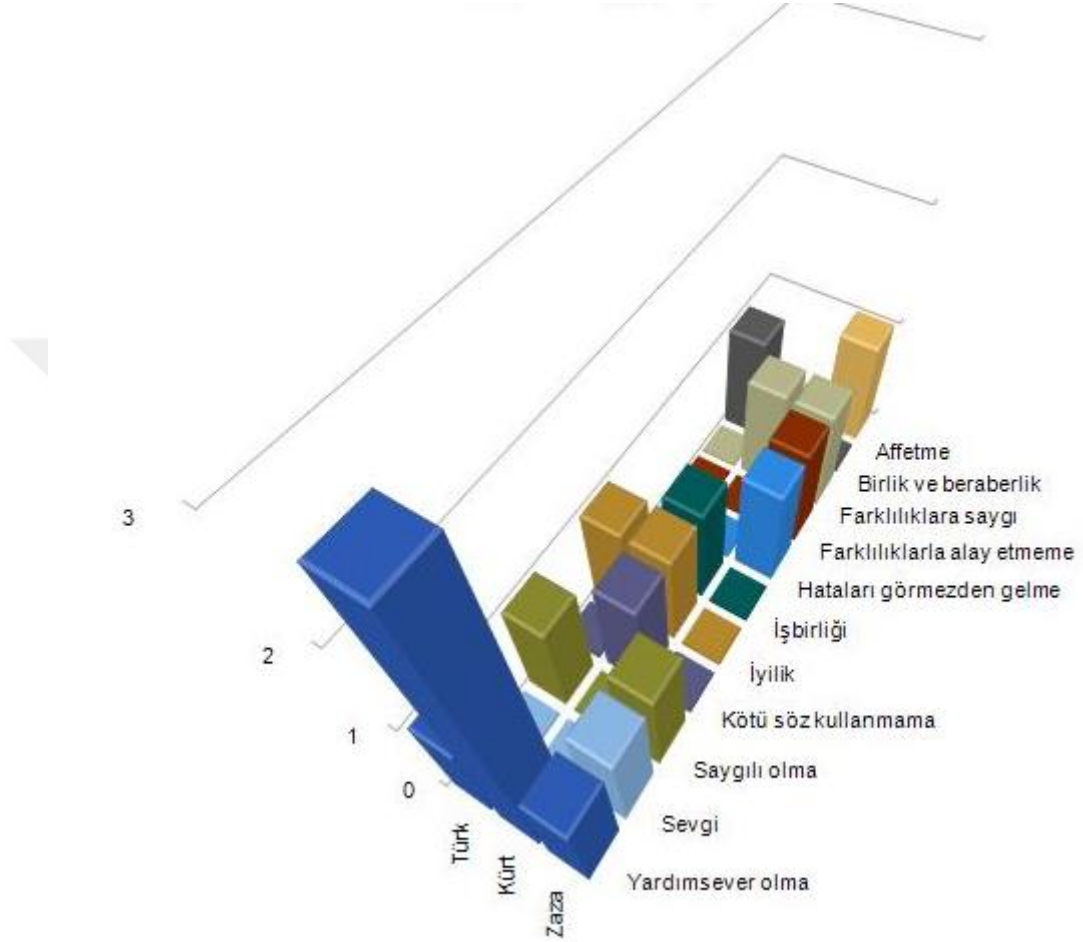
"Saygılı olma, farklılıklara saygılı olma aklıma geliyor." Ö:2

"Aklıma işbirliği geliyor. Birlikte bir şeyler yapmak." Ö:4

"İnsanlara saygılı olmak, iyilik yapmak, engellilere yardım etmek aklıma geliyor." Ö:6

"Birlik beraberlik aklıma geliyor. İnsanlara yardım etme aklıma geliyor." Ö:7

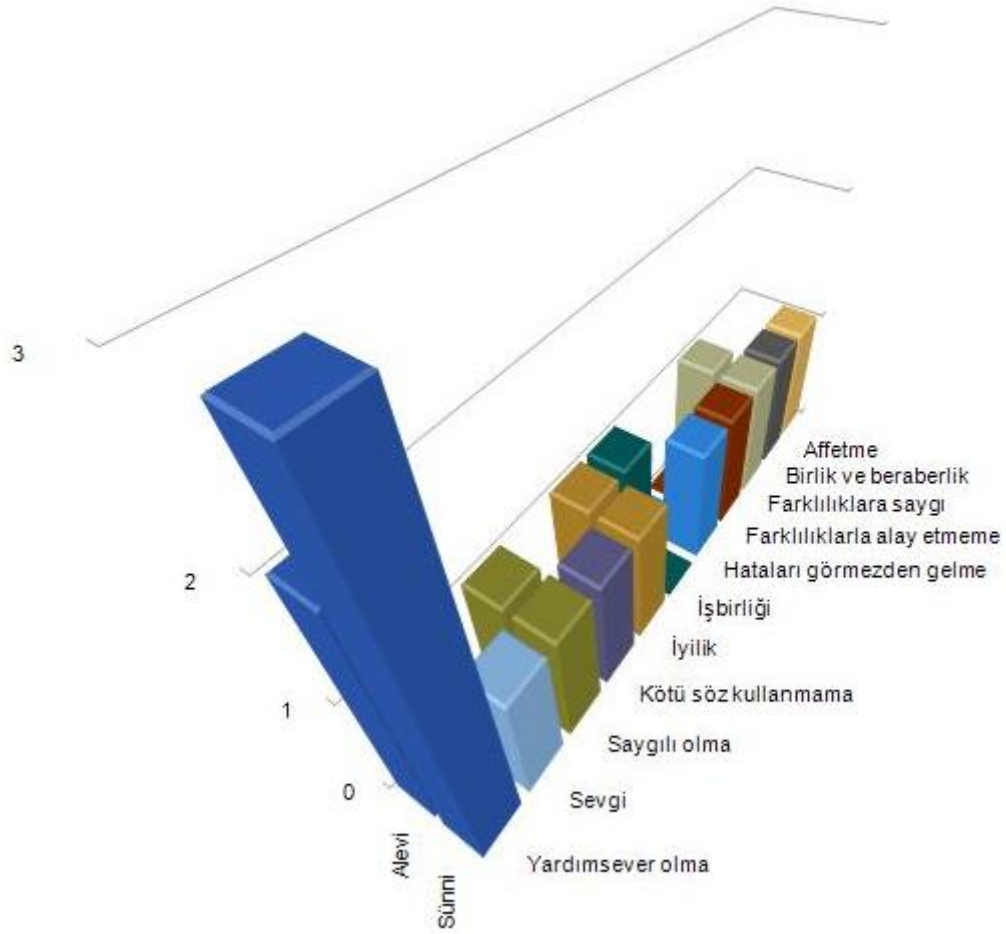
Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları

Grafik 2 incelendiğinde, Türk etnik kimliğe sahip öğrencilerin hoşgörüyu yardımsever olma (f: 1), saygılı olma (f: 1), iyilik (f: 1) ve birlik ve beraberlik (f: 1) olarak algıladıkları görülmektedir. Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyu yardımsever olma (f: 2), kötü söz kullanmama (f: 1), iyilik (f: 1), işbirliği (f: 1) ve farklılıklara saygı (f: 1) olarak algılamaktadırlar. Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler ise, yardımsever olma (f: 1), sevgi (f: 1), saygılı olma (f: 1), hataları görmezden gelme (f: 1), farklılıklarla alay etmeme (f: 1), farklılıklara saygı (f: 1) ve affetme (f: 1) olarak algılamaktadırlar.

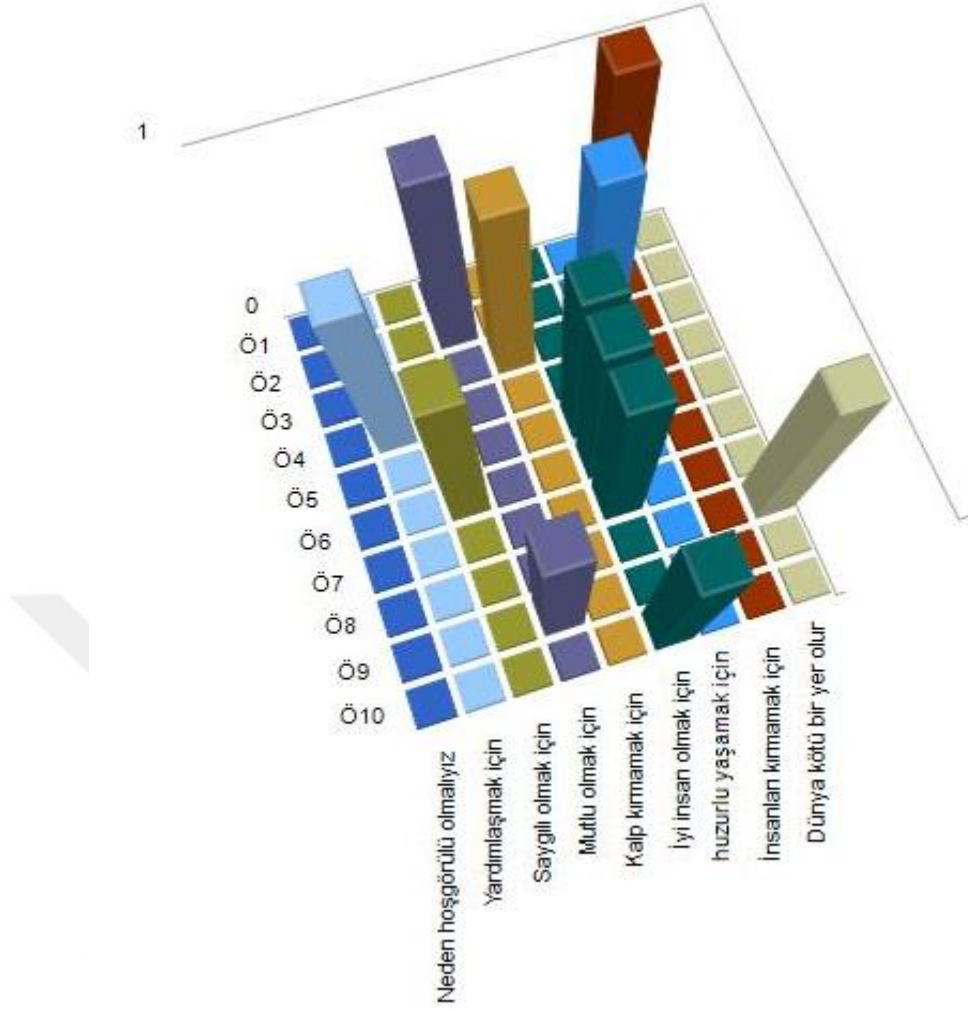
Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları

Grafik 3 incelendiğinde Alevi ($f: 2$) ve Sünni ($f: 3$) inancına sahip olan öğrencilerin hoşgörüü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmektedir. Alevi inancına sahip olan öğrenciler hoşgörüü saygılı olma ($f: 1$), iyilik ($f: 1$), işbirliği ($f: 1$) ve farklılıklara saygı ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip öğrenciler ise hoşgörüü sevgi ($f: 1$), saygılı olma ($f: 1$), kötü söz kullanmama ($f: 1$), iyilik ($f: 1$), hataları görmezden gelme ($f: 1$), farklılıklarla alay etmeme ($f: 1$), farklılıklara saygı ($f: 1$), birlik ve beraberlik ($f: 1$) ile affetme ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar.

Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*iyi insan olmak için*" (f: 4) cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından mutlu olmak için (f: 2), yardımlaşmak için (f: 1), saygılı olmak için (f: 1), kalp kırmamak için (f: 1), insanları üzmemek için (f: 1), huzurlu yaşamak için (f: 1) ve dünyanın kötü bir yer olmaması için (f: 1) cevapları verilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Mutlu olmak için hoşgörülü olmalıyız." Ö:2

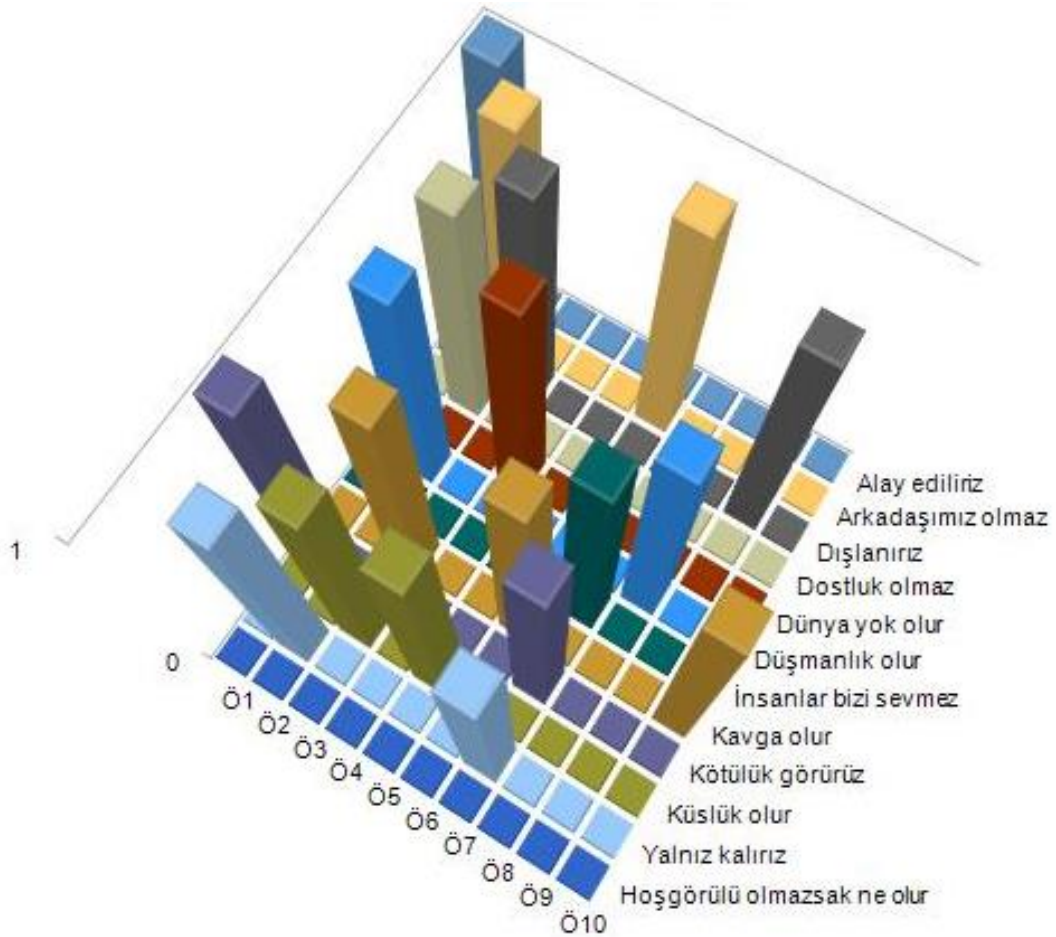
"Karşımdakinin kalbini kırmamak için hoşgörülü olmalıyız." Ö:3

"Birbirimizle yardımlaşmak için hoşgörülü olmalıyız." Ö:4

"İyilik yapmak için birbirimize hoşgörülü olmalıyız. Yardımlaşmak için hoşgörülü olmalıyız." Ö:6

"Eğer hoşgörülü olmazsak dünya kötü bir yer olur. Biz dünyada yaşayamaz hale geliriz." Ö:8

Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri Grafik 5'te sunulmuştur.



Grafik 5. Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri

Grafik 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 3) hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağı (f: 2), küslük olacağı (f: 2), kötülük görüleceği (f: 2), insanların kendilerini sevmeyeceği (f: 1), düşmanlık olacağı (f: 2), dünyanın yok olunacağı (f: 1), dostluk olmayacağı (f: 1), dışlanacakları (f: 2), arkadaşlarının olmayacağı (f: 1) ve alay edilecekleri (f: 1) belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Eğer hoşgörülü olmazsak yalnız kalırız, düşmanlık olur. Kimse kimseyle dost olmaz, arkadaşlık olmaz." Ö:2

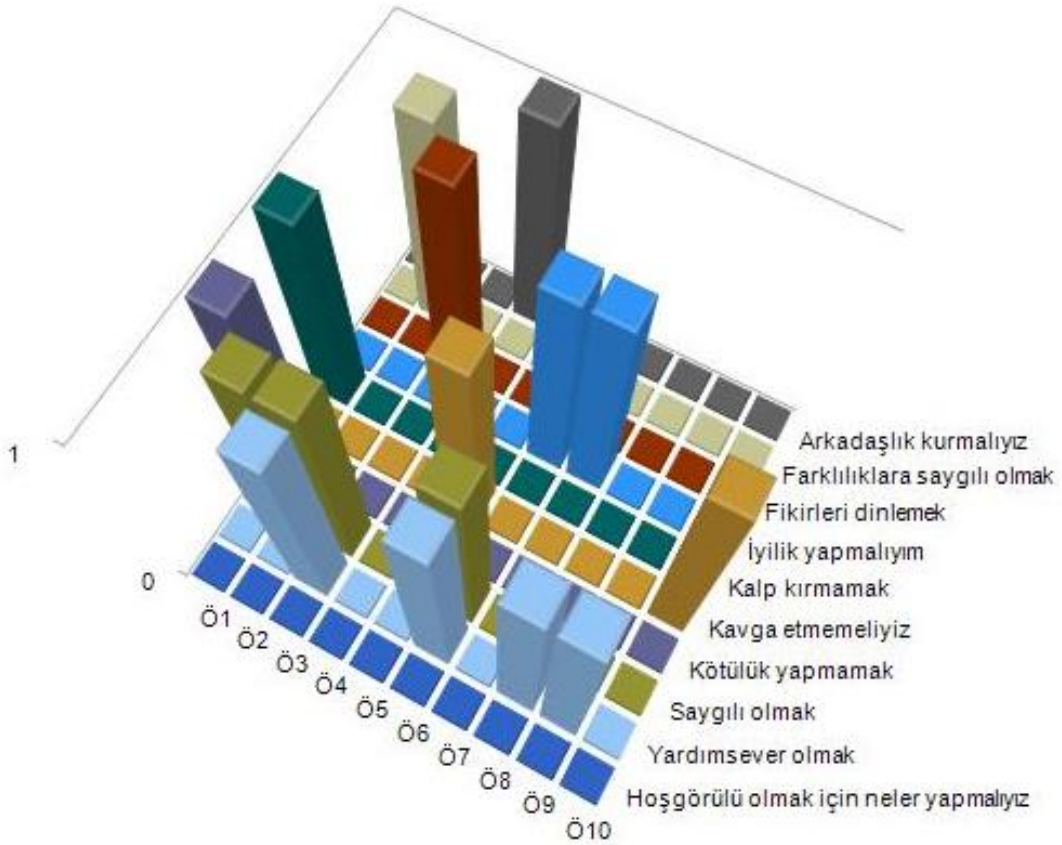
"Arkadaşlarımızla aramızda küslük olur, kavga ederiz sürekli. Arkadaşlarımız bizi dışlar." Ö:3

"Hoşgörülü olmazsak dünya yok olur." Ö:4

"Hoşgörülü olmazsak herkes birbiriyle kavga eder. Arkadaşlarımız olmaz." Ö:6

"Yalnız kalırız, insanlardan kötülük görürüz ve çevremizde kimse bizi sevmez." Ö:7

Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 6 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) hoşgörülü olmak için yardımsever olmak gerektiğini belirtmişler. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için saygılı olmak (f: 3), kötülük yapmamak (f: 1), kavga etmemek (f: 2), kalp kırmamak (f: 1), iyilik yapmak (f: 2), fikirleri dinlemek (f: 1), farklılıklara saygılı olmak

(f: 1) ve arkadaşlık kurmak (f: 1) gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

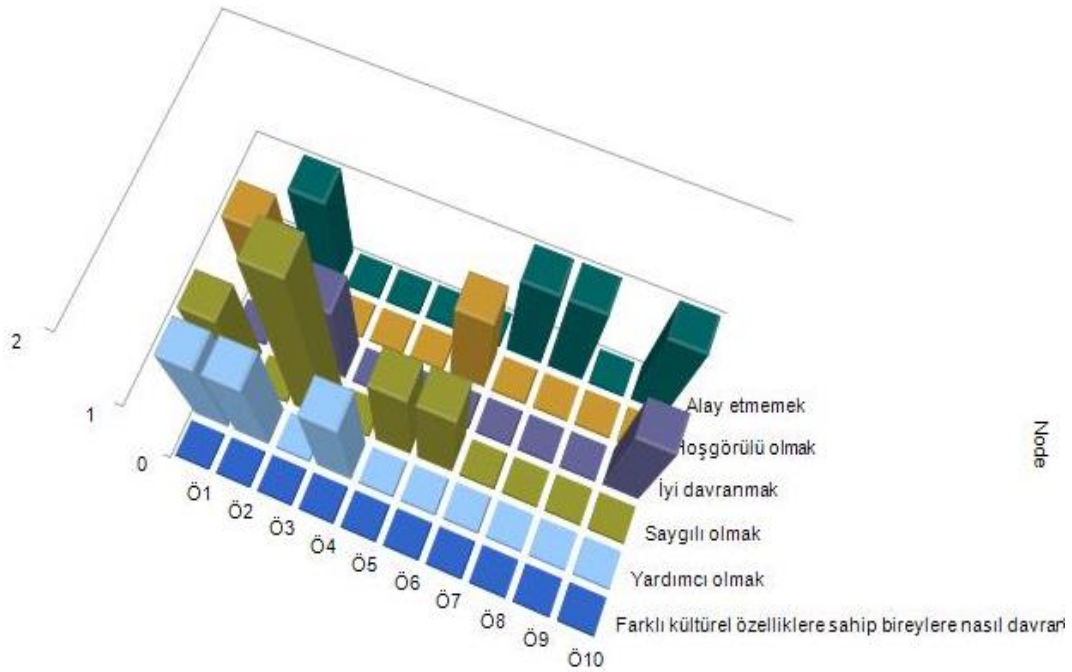
"Birbirimize yardımcı olmalıyız, saygılı olmalıyız. Arkadaşlarımızın bir konuda fikirleri varsa onları dinlemeliyiz." Ö:3

"Hoşgörülü olmak için arkadaşlık kurmalıyız birbirimizle." Ö:4

"Hoşgörülü olmak için iyilik yapmalıyım, saygılı olmalıyım ve yardımsever olmalıyım." Ö:6

"Hoşgörülü olmak için kavga etmemeliyiz. Kavga edersek hoşgörülü olmayız." Ö:10

Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 7'de sunulmuştur.



Grafik 7. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 7 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu (f: 4) farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygılı olunması ve alay edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylere yardımcı olunması (f: 3),

iyi davranılması (f: 2) ve hoşgörülü olunması (f: 2) gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

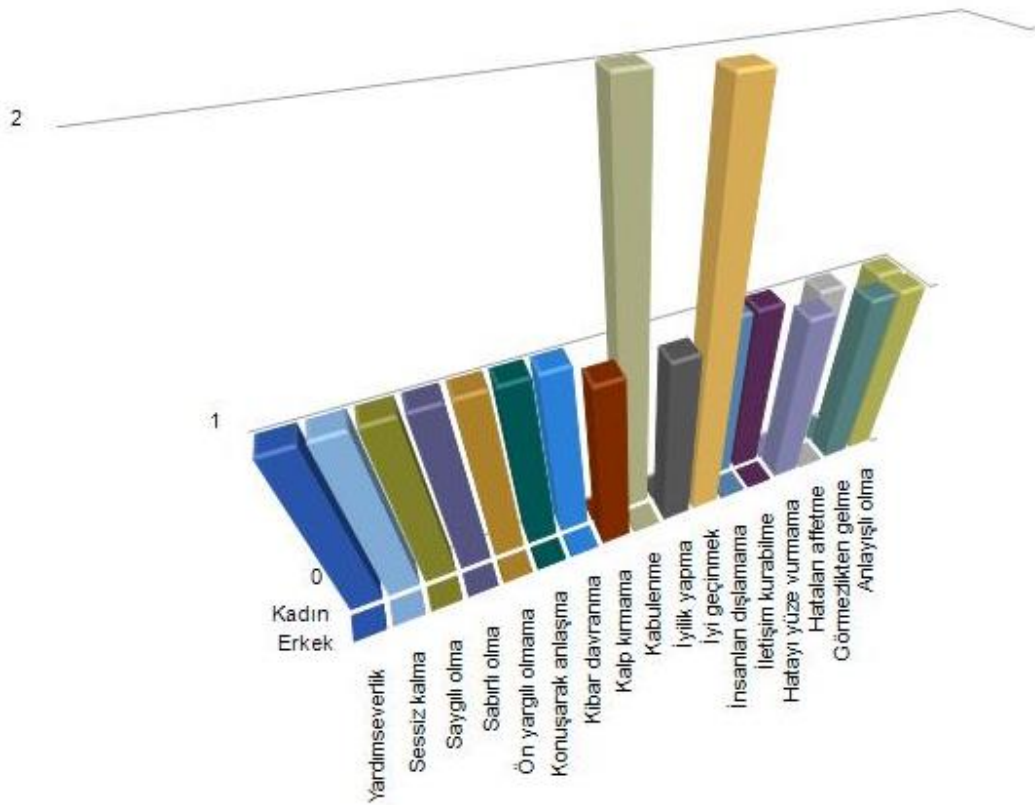
"Biz Elazığ'dayken yolda fakir bir insanla karşılaştık. Babamlar onu görmedi. Şey o yoldaydı. Biz marketten bir şeyler almıştık ve ben aldıklarımı ona verdim. Farklı dili konuşan insanlara saygılı olmalıyız. Burada herkes Türkçe konuşuyor. Biz evde Kürtçe konuşuyoruz." Ö:3

"Fakir insanlara para vermeliyiz. Onlara yardım etmeliyiz. Fakir oldukları için onlarla alay etmemeliyiz. Elimizdekileri onlarla paylaşmalıyız." Ö:2

"Saygılı davranmalıyız, hoşgörülü davranmalıyız." Ö:6

"Farklı olan insanlara saygılı olmalıyız. Yoksa kötülük olur." Ö:5

Velilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8. Velilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları

Grafik 8 incelendiğinde kadın velilerin çoğu (f: 2) hoşgörüyü karşısındaki kişiyi olduğu gibi *kabullenme* olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca kadın veliler tarafından hoşgörü; yardım severlik (f: 1), sessiz kalma (f: 1), saygılı olma (f: 1), sabırlı

olma (f: 1), ön yargılı olmama (f: 1), konuşarak anlaşma (f: 1), kibar davranma (f: 1), insanları dışlamama (f: 1), iletişim kurma (f: 1), hataları affetme (f: 1) ve anlayışlı olma (f: 1) olarak algılanmaktadır. Erkek velilerin çoğu (f: 2) hoşgörüyü insanlarla iyi *geçinme* olarak algılamaktadırlar. Ayrıca erkek veliler tarafından hoşgörü; kalp kırmama (f: 1), iyilik yapma (f: 1), hatayı yüze vurmama (f: 1), görmezlikten gelme (f: 1) ve anlayışlı olma (f: 1) olarak algılanmaktadır. Bazı velilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

"Hoşgörü deyince, kaşındakini olduğu gibi kabullenmek, kaşındakinin farklılıklarına karşı ön yargılı olmamak aklıma geliyor. İnsan özürlü olabilir, farklı bir özelliğe sahip olabilir; insanları dışlamamak gerek." V:1

"Hoşgörü hataları affetmedir." V:4

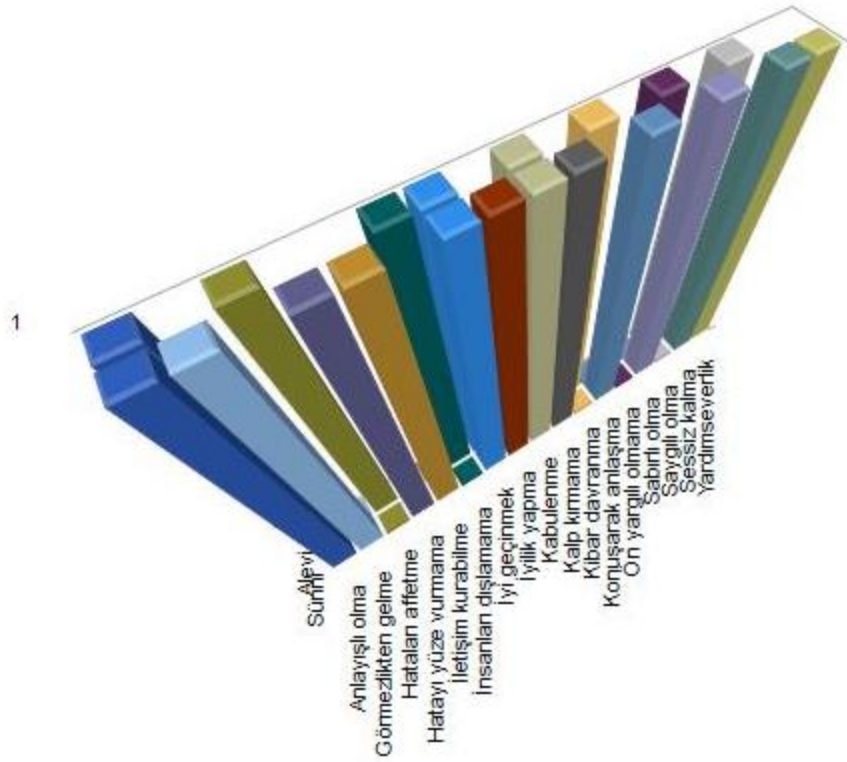
"Hoşgörü deyince karşıdaki insanla konuşarak anlaşma aklıma gelir. Bağırarak çağırarak konuşma değil". V:5

"Hoşgörülü insanlar birbirleriyle iyi iletişim kurarlar. Hoşgörü insanların birbirine yardım etmesidir." V:6

"İnsanları olduğu gibi kabullenme, kendime ters gelse de olduğu gibi kabullenme aklıma geliyor. Sabırlı olma hoşgörülü değildir. Bazı durumlar karşısında sessiz kalınmasıdır." V:8

"Hoşgörü denilince aklıma iyilik geliyor. İnsanlar birbirine iyilik yaparlarsa hoşgörülü olmuş olurlar." V:10

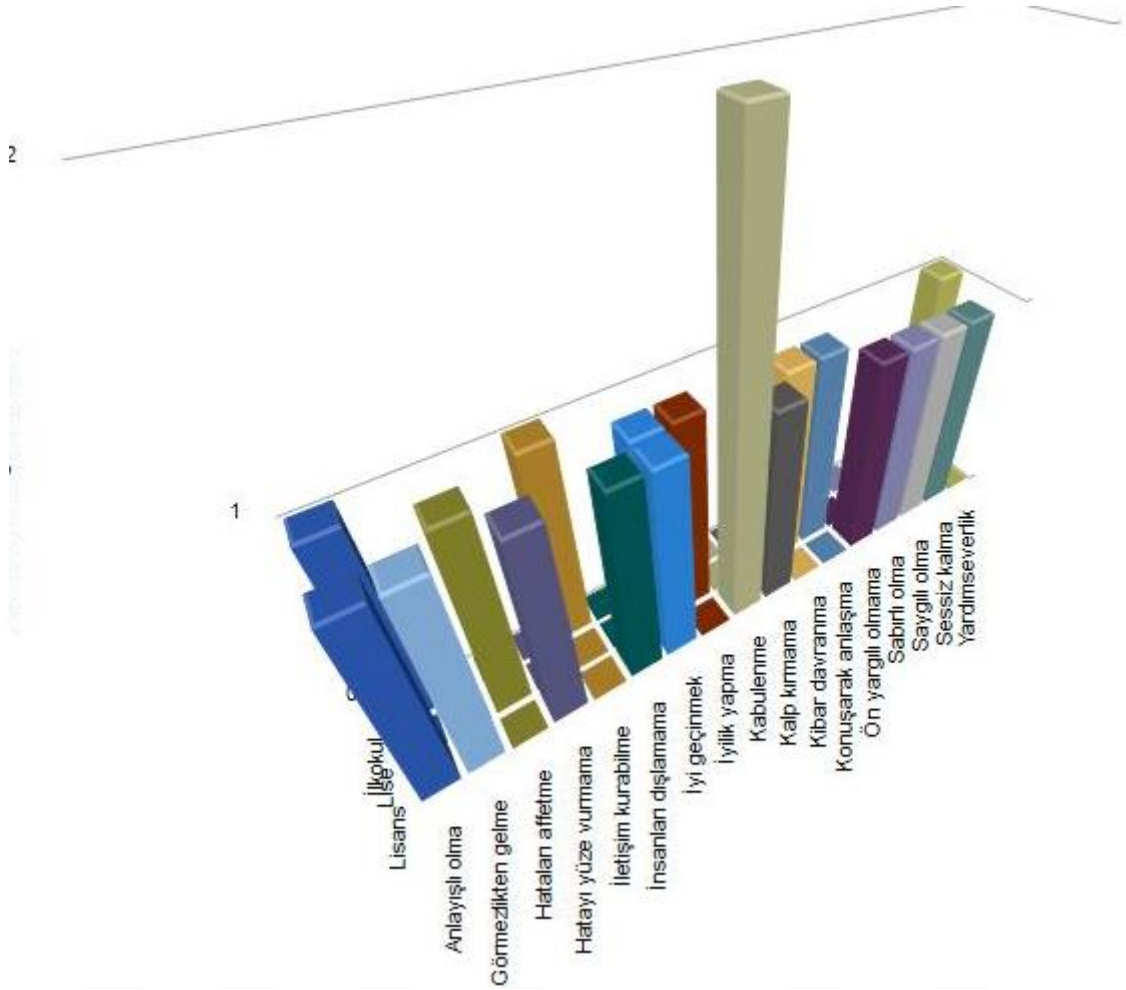
Velilerin inançlarına göre hoşgörü algıları Grafik 9'da verilmiştir



Grafik 9. Velilerin inançlarına göre hoşgörü algıları

Grafik 9 incelendiğinde Alevi inancına sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), hataları affetme ($f: 1$), insanları dışlamama ($f: 1$), iyi geçinmek ($f: 1$), kabullenme ($f: 1$), kibar davranma ($f: 1$), ön yargılı olmama ($f: 1$) ve saygılı olma ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), görmezlikten gelme ($f: 1$), hataları yüze vurmama ($f: 1$), iletişim kurabilme ($f: 1$), iyi geçinmek ($f: 1$), iyilik yapma ($f: 1$), kabullenme ($f: 1$), kalp kırmama ($f: 1$), konuşarak anlaşma ($f: 1$), sabırlı olma ($f: 1$), sessiz kalma ($f: 1$) ve yardımseverlik ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar.

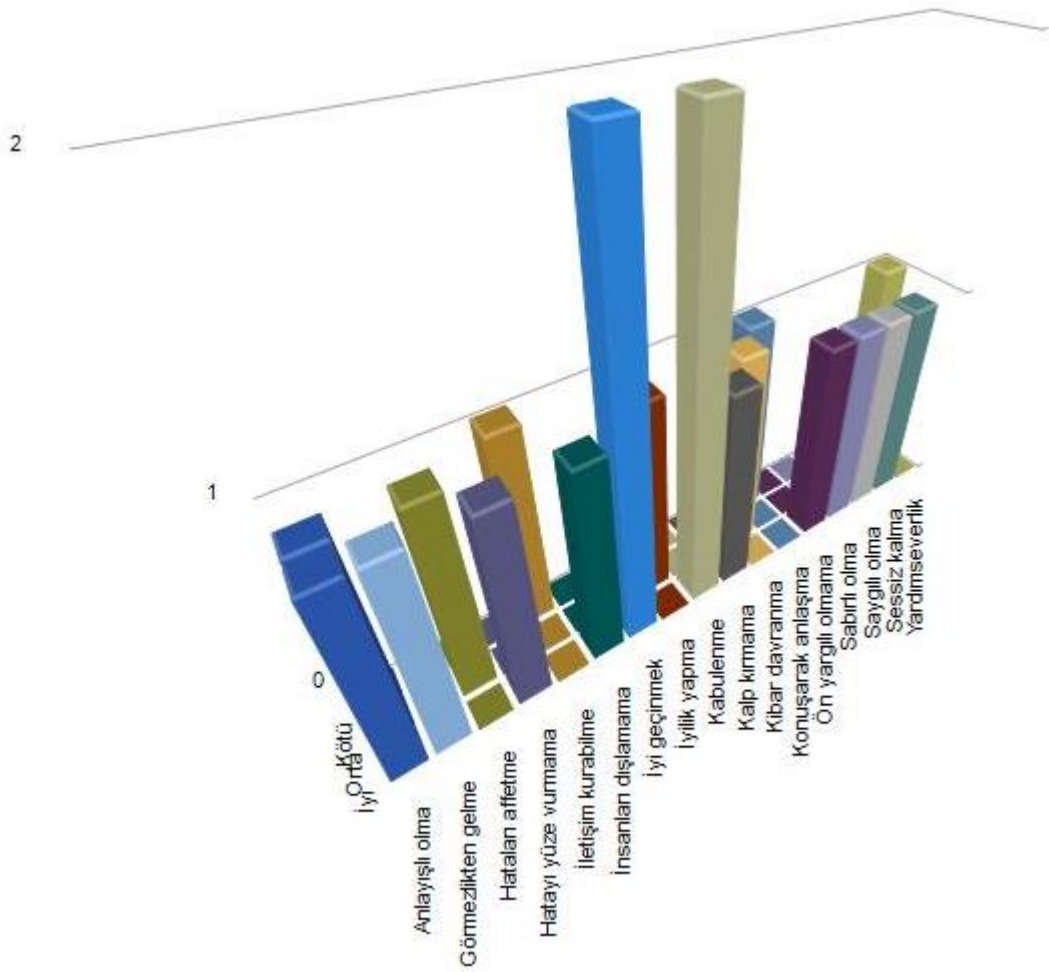
Velilerin öğrenim durumlarına göre hoşgörü algıları Grafik 10'da verilmiştir



Grafik 10. Velilerin öğrenim durumlarına göre hoşgörü algıları

Grafik 10 incelendiğinde ilkökul mezunu veliler tarafından hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), iletişim kurabilme ($f: 1$) ve yardıms severlik ($f: 1$) olarak algılanmaktadır. Lise mezunu veliler tarafından hoşgörü; hataları affetme ($f: 1$), iyi geçinmek ($f: 1$), iyilik yapma ($f: 1$), kibar davranma ($f: 1$) ve konuşarak anlaşma ($f: 1$) olarak algılanmaktadır. Lisans mezunu veliler tarafından ise hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), görmezlikten gelme ($f: 1$), hatayı yüze vurmama ($f: 1$), insanları dışlamama ($f: 1$), iyi geçinmek ($f: 1$), kabullenme ($f: 2$), kalp kırmama ($f: 1$), ön yargılı olmama ($f: 1$), sabırlı olma ($f: 1$), saygılı olma ($f: 1$) ve sessiz kalma ($f: 1$) olarak algılanmaktadır.

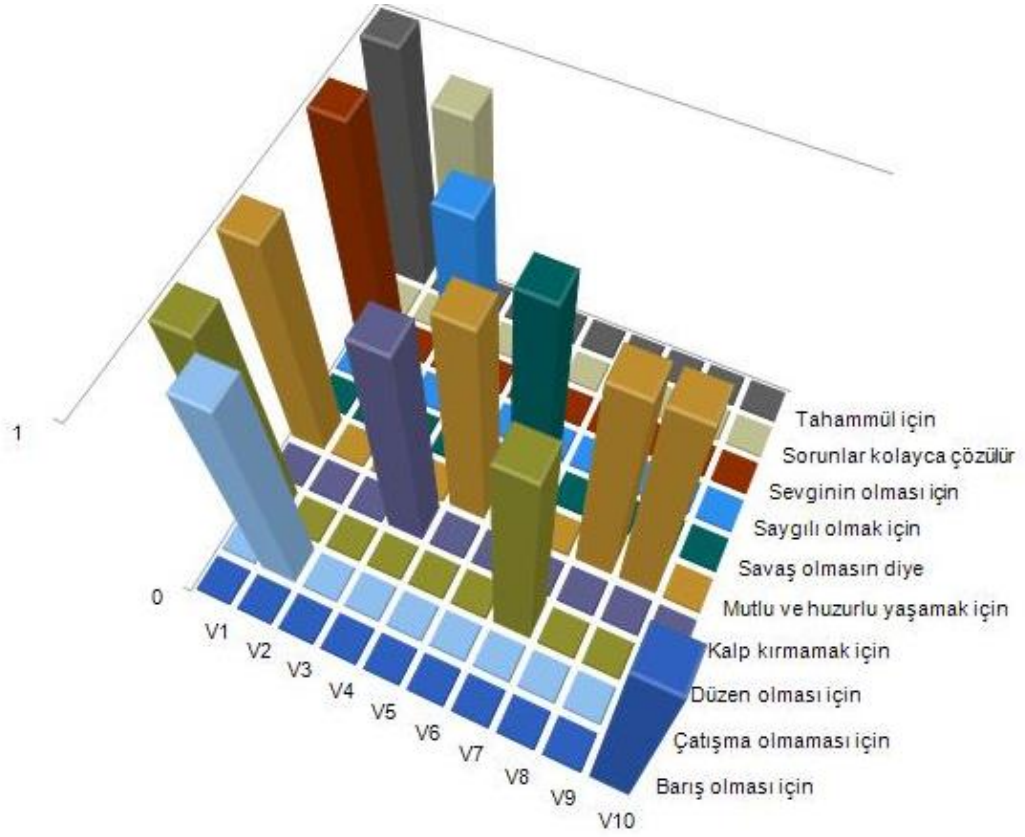
Velilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre hoşgörü algıları Grafik 11'de verilmiştir.



Grafik 11. Velilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre hoşgörü algıları

Grafik 11 incelendiğinde düşük düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; iletişim kurabilme ($f: 1$), konuşarak anlaşma ($f: 1$) ve yardımseverlik ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar. Orta düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), hataları affetme ($f: 1$), iyilik yapma ($f: 1$) ve kibar davranma ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar. Yüksek düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma ($f: 1$), görmezlikten gelme ($f: 1$), hatayı yüze vurmama ($f: 1$), insanları dışlamama ($f: 1$), iyi geçinmek ($f: 1$), kabullenme ($f: 1$), kalp kırmama ($f: 1$), ön yargılı olmama ($f: 1$), sabırlı olma ($f: 1$), saygılı olma ($f: 1$) ve sessiz kalma ($f: 1$) olarak algılamaktadırlar.

Velilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 12'de verilmiştir



Grafik 12. Velilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 4 incelendiğinde velilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*mutlu ve huzurlu yaşamak için*" (f: 4) cevabını vermişlerdir. Ayrıca veliler tarafından barış olması için (f: 1), çatışma olmaması için (f: 1), düzen olması için (f: 2), kalp kırmamak için (f: 1), savaş olmaması için (f: 1), saygılı olmak için (f: 1), sevginin olması için (f: 1), tahammül için (f: 1) ve sorunlar kolayca çözülmesi için (f: 1) cevapları verilmiştir. Bazı velilere ait görüşler şunlardır:

"Düzen olmaz, huzurlu ve mutlu olmak için hoşgörülü olmalıyız. Sevginin olması için hoşgörülü olmalıyız. İnsanlar birbirine karşı tahammülsüz, bu da sorunlara neden oluyor. Birbirimize karşı tahammül ederek hoşgörülü olmalıyız." V:1

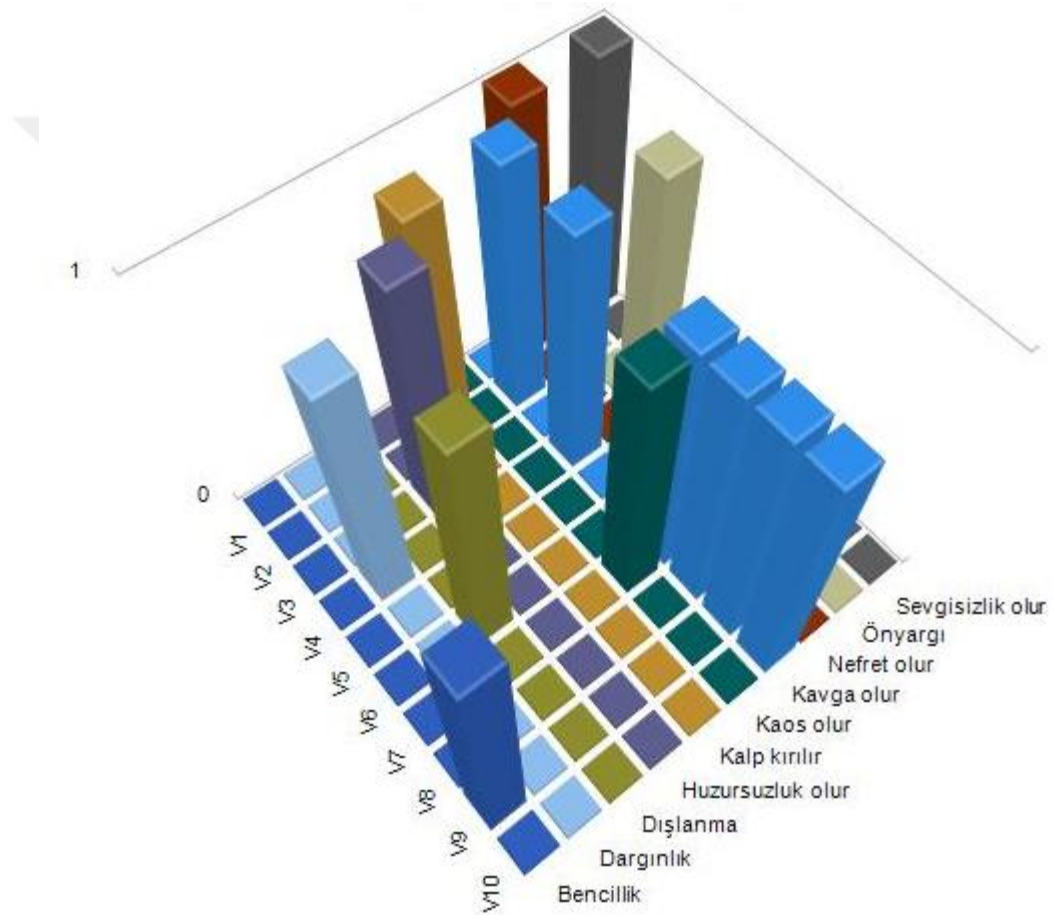
"Kalp kırmamak için birbirimize karşı hoşgörülü olmalıyız. Birbirimize karşı saygılı olmak için hoşgörülü olmalıyız." V:4

"İnsanlar birbirlerine karşı hoşgörülü olmazsa savaş çıkar. Savaşın olmaması içinde birbirimize karşı hoşgörülü davranmalıyız." V:6

"Huzurlu ve mutlu olmak için hoşgörü olmalı. Ailemizde de, birbirimize karşı hoşgörü olmazsak, sorunlarla karşılaşırız. Evimizin huzuru ve mutluluğu bozulur." V:8

"Hoşgörü olursak dünyada barış olur. Herkes birbiriyle barış içerisinde yaşar." V:10

Velilerin hoşgörü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri Grafik 13'te sunulmuştur.



Grafik 13. Velilerin hoşgörü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri

Grafik 13 incelendiğinde velilerin çoğu (f: 6) hoşgörü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca veliler tarafından hoşgörü olunmaması durumunda; bencilliğin (f: 1), dargınlığın (f: 1), dışlanmanın (f: 1), huzursuzluğun (f: 1), kaosun (f: 1), nefretin (f: 1), ön yargının (f: 1), sevgisizliğin (f: 1) olacağı ve kalp kırılacağı (f: 1) belirtilmiştir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"İnsanlar birbirine karşı ön yargılı olur. Hoşgörülü olunmazsa sevgisizlik olur.

İnsanlar birbirilerine sevgi ile yaklaşamazlar." V:1

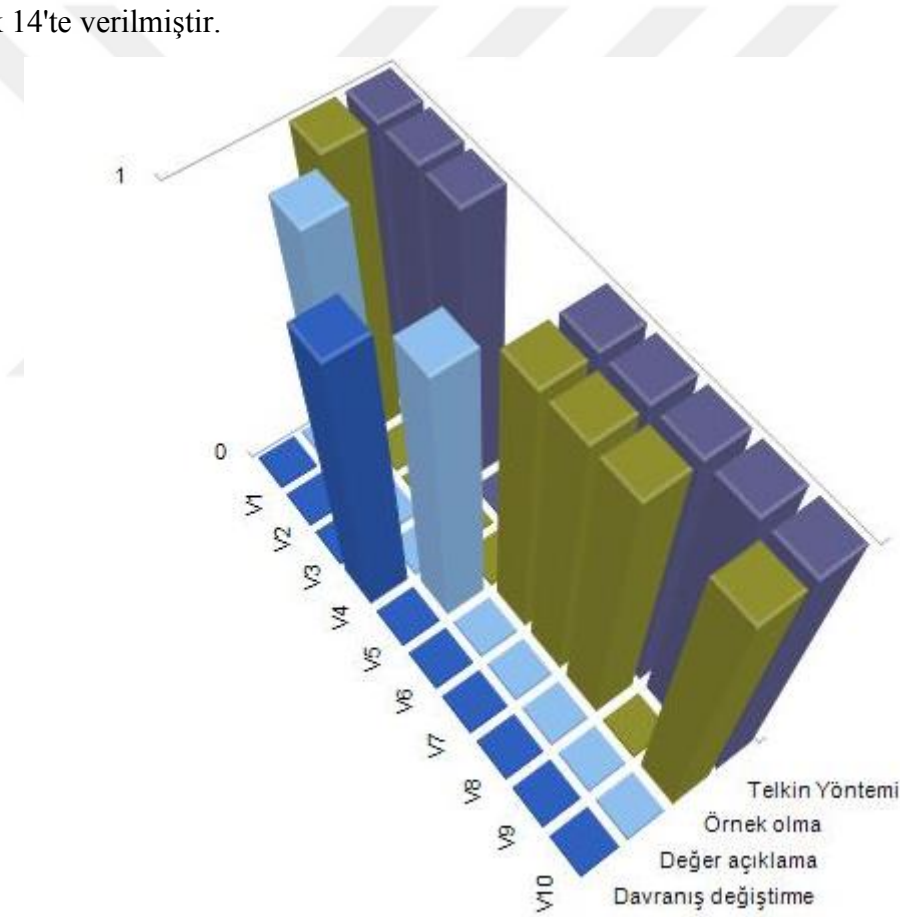
"Ön yargı olacak. Her ne yaparsak yapalım düşüncemiz değişmez. Birbirimize karşı dargınlık olabilir. Kavga olur insanlar arasında." V:4

"Hoşgörülü olmazsak insanlar bizi dışlar." V:6

"Kesinlikle kavga olur. Şiddet uygularlar insanlar birbirlerine. Örneğin iki komşum birbirlerine hoşgörülü davranmadıkları için kavga ettiler." V:8

"İnsanlar birbirlerine hoşgörülü olmazlarsa kavga olur. Herkes birbiriyle kavga eder." V:10

Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için kullandıkları yöntemler Grafik 14'te verilmiştir.



Grafik 14. Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için kullandıkları yöntemler

Grafik 14 incelendiğinde, velilerin çoğunluğu çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için en çok telkin yöntemini (f: 8) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca veliler

çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için örnek olma (f: 5), değer açıklama (f: 2) ve davranış değiştirme (f: 1) yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı velilerin konu ile görüşleri şu şekildedir:

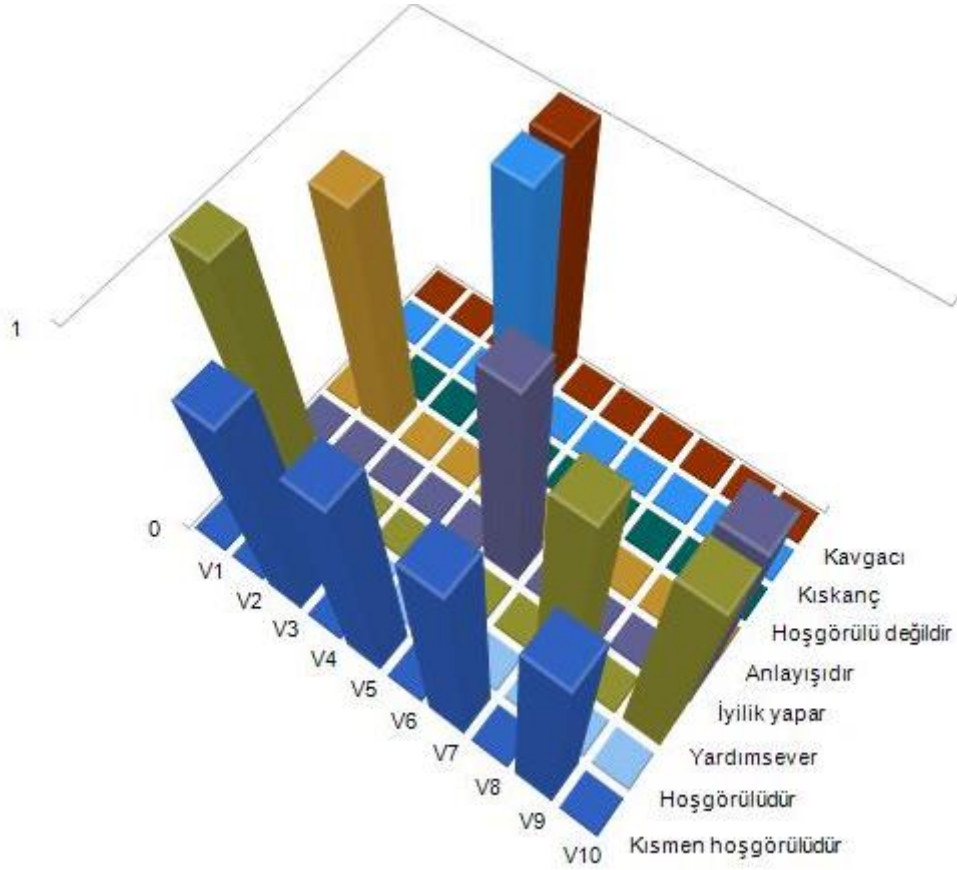
"Çocuğumuza hoşgörülü olması için örnek davranışlar gösteririz. Eşimle ben insanlara yardım ederiz, hoşgörülü davranırız. Bu şekilde örnek oluruz. Çocuğumuza anlatırız." V:1

"Kendi değerlerimizi kazandırmaya önem gösteriyorum. Güzel davranışları kazanması için ödül veriyorum." V:4

"Daha çok hoşgörülü olmasını anlatıyorum. Kendim çocuğuma örnek olmaya çalışıyorum ya da çevrede hoşgörülü olan kişileri örnek gösteriyorum." V:6

"Oğluma hoşgörülü olmayı anlatıyorum. Nasıl davranması gerektiğini söylüyorum. Bazen bende ona örnek olmaya çalışıyorum. Çevremdeki insanlara karşı hoşgörülü davranıyorum. Oğlumun beni örnek alarak hoşgörülü olmasını sağlıyorum." V:10

Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olup olmadığı ile ilgili görüşleri Grafik 15'te verilmiştir.



Grafik 15. Velilerin çocuklarının hoşgörülü bir birey olup olmadığı ile ilgili görüşleri

Grafik 15 incelendiğinde velilerin çoğu çocuklarının hoşgörülü (f: 6) olduğunu belirtmişlerdir. Bu tema altında veliler çocuklarının yardımsever olduğunu (f: 3), iyilik yaptığını (f: 2) ve anlayışlı olduğunu (f: 1) belirtmişlerdir. Veliler tarafından çocuklarının kısmen hoşgörülü olduğu (f: 4) belirtilmiştir. Ayrıca veliler tarafından çocuklarının hoşgörülü olmadığı (f: 2) da belirtilmiştir. Bu tema altında veliler çocuklarının kıskanç (f: 1) ve kavgacı (f: 1) olduklarını belirtmişlerdir. Bazı velilerin konu ile görüşleri şu şekildedir:

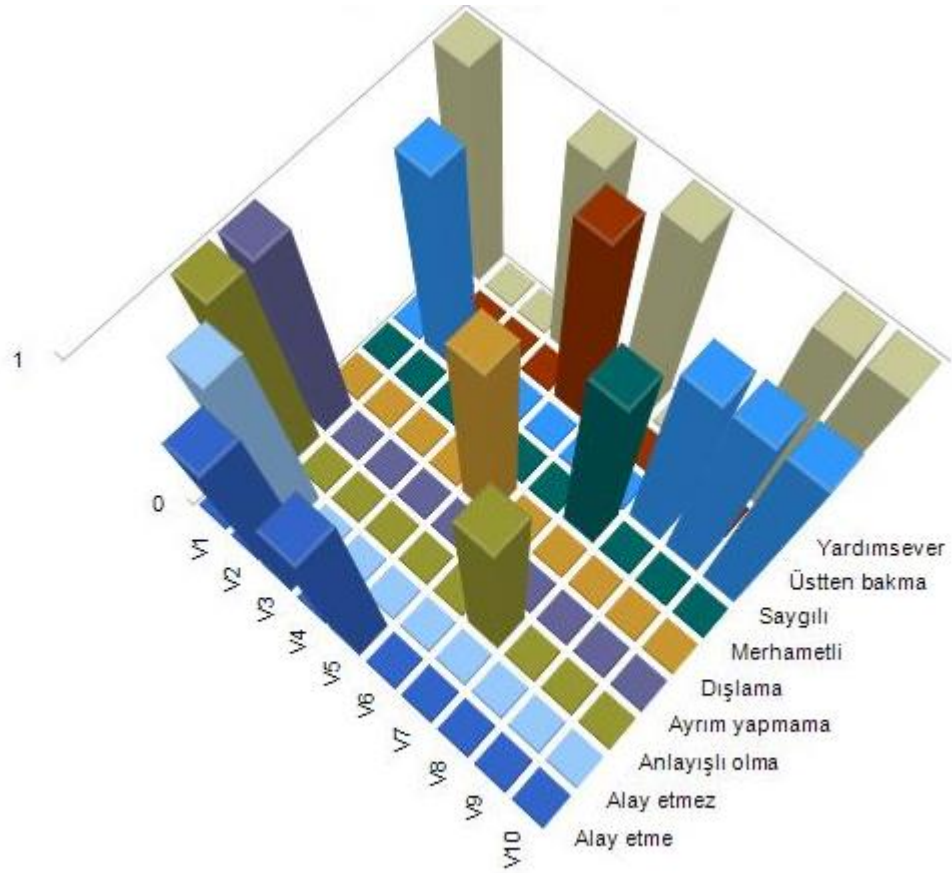
"Çocuğum oldukça hoşgörülü biridir. Okulda arkadaşlarına karşı çok hoşgörülüdür. Yardım etmeyi sever." V:1

"Hoşgörülü değildir, kardeşiyle kavga ediyor. Sürekli kavga etmesinden dolayı hoşgörülü olduğunu söyleyemem." V:4

"Çocuğum hoşgörülüdür, insanlara iyilik yapmayı çok sever." V:6

"Oğlum kısmen hoşgörülüdür. Kardeşiyle pekiyi geçinmez. Arkadaşlarıyla da arada problem yaşıyor. Oğlumun çok hoşgörülü olduğunu söyleyemem." V:8

Velilerin çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı nasıl davrandıkları ile ilgili görüşleri Grafik 16'da verilmiştir.



Grafik 16. Velilerin çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı nasıl davrandıkları ile ilgili görüşleri

Grafik 16 incelendiğinde veliler, çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere daha çok yardımcı (f: 5) olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca veliler tarafından çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay ettikleri (f: 2), alay etmedikleri (f: 1), anlayışlı oldukları (f: 2), ayırım yapmadıkları (f: 1), dışladıkları (f: 1), merhametli oldukları (f: 1), saygılı oldukları (f: 4) ve üstten baktığı (f: 1) belirtilmiştir. Bazı velilerin görüşleri şu şekildedir:

"Oğlum hiç kimsenin farklılıklarından dolayı ayırım yapmaz. İnsanlara karşı yardım severdir. Farklı inançlara anlayışlıdır. Biz Aleviyiz, sınıfında Sünniler var. Oğlum bu inançtaki insanlara çok anlayışlıdır." V:1

"Oğlumun sınıfında engelli olan biri var. Ona karşı alay etti. Onu dışladığını duydum. Oğlumla konuştuğumda üstten bakıyordu. Bunun yanlış olduğu üzerine konuştuk. Artık çok karşılaşmıyoruz." V:5

"Elazığ'da Suriyeli bir dilenci kadını gördük. Bu oğlumu çok etkiledi. Oğlum hemen gidip ona yardımcı oldu. Akşam da bu konu hakkında konuştuk. Çok etkilenmişti." V:4

"Fakirlere ve engellilere karşı çocuğum çok merhametlidir. Çevresindeki farklı inançta insanlar var. Onlara karşı anlayışlı davranır." V:7

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarından almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	ss	t	p	d
Öntest	30	8.57	1.25	-22.197	.000*	4.05
Sontest	30	14.54	1.98			

*p < .05

Tablo 14 incelendiğinde, çalışma grubunun eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarının öntest puan ortalaması $\bar{X}$ = 8.57; sontest puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 14.54'tür. Çalışma grubuna ait eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=-22.197, p<.05) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d=4.05) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarından almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	ss	t	p	d
Öntest	30	3.57	.50	-42,489	.000*	7.82
Sontest	30	7.93	.69			

*p < .05

Tablo 15 incelendiğinde, çalışma grubunun hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarının öntest puan ortalaması $\bar{X}$ = 3.57; sontest puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 7.93'tür. Çalışma grubuna ait hoşgörü dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=-42.489, p<.05) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d= 7.82) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının uygulandığı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hoşgörü tutum ölçeğinden almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Hoşgörü Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tutum	Test	N	$\bar{X}$	ss	t	p	d
Düşüncelere	Öntest	30	2.56	.22	-9.825	.000*	1.79
Saygı	Sontest	30	2.92	.04			
Anlayışlı	Öntest	30	2.82	.25	-3.477	.002*	.63
Olma	Sontest	30	2.99	.01			
Sevgi	Öntest	30	2.68	.41	-3.753	.001*	.69
	Sontest	30	2.98	.04			
Duyulara	Öntest	30	2.20	.38	-7.792	.000*	1.42
Saygı	Sontest	30	2.65	.12			
Genel	Öntest	30	2.76	.11	-5.753	.000*	1.05
	Sontest	30	2.89	.03			

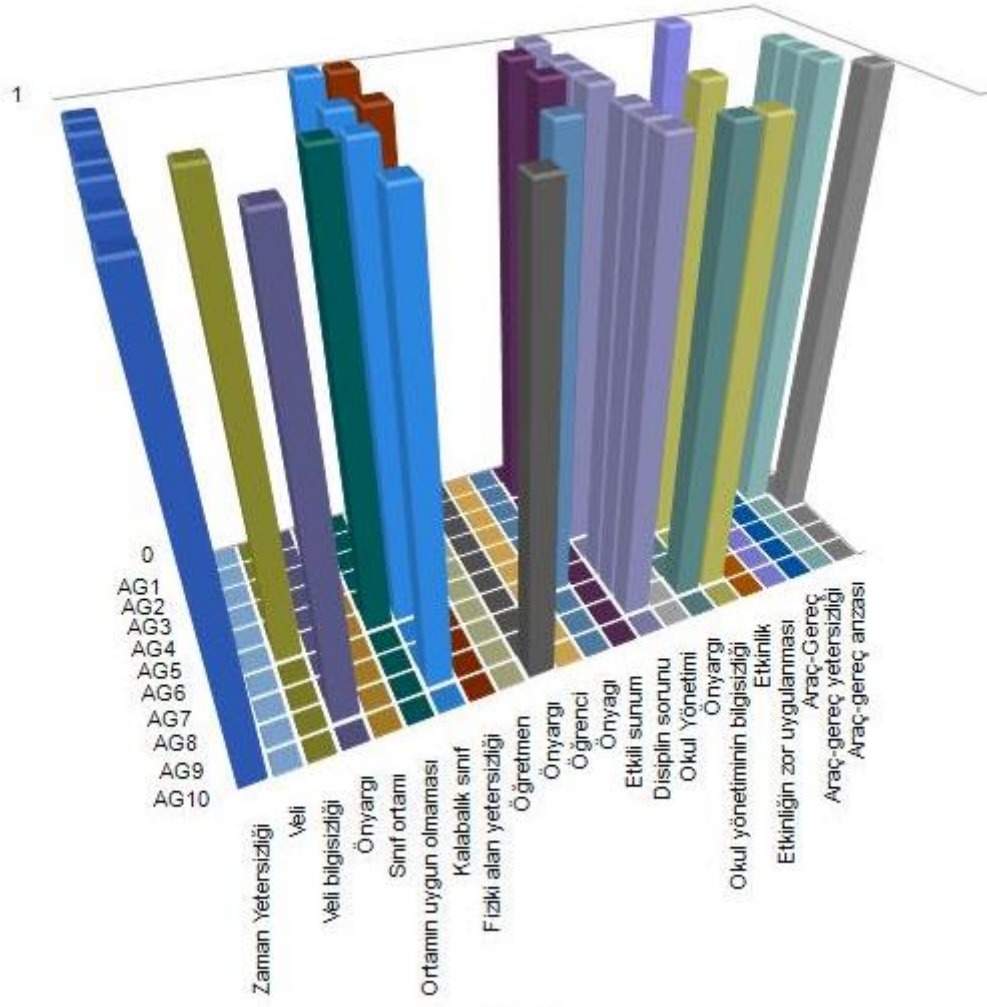
*p < .05

Tablo 16 incelendiğinde, çalışma grubunun hoşgörü tutum ölçeğinin düşüncelere saygı alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.56) düzeyinde, sontest puan ortalaması da "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.92) düzeyinde; anlayışlı olma alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.82) düzeyinde, sontest puan ortalaması da "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.99) düzeyinde; sevgi alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ =2.68) düzeyinde, sontest puan ortalaması da "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.98) düzeyinde; duygulara saygı alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "*kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.20) düzeyinde, sontest puan ortalaması ise "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.65) ve geneline ait öntest puan ortalaması "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.76) düzeyinde, sontest puan ortalaması da "*katılıyorum*" ($\bar{X}$ = 2.89) düzeyindedir. Çalışma grubuna ait hoşgörü tutum ölçeğine ait öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda düşüncelere saygı (t=-9.825, p<.05), anlayışlı olma (t=-3.477, p<.05), sevgi (t=-3.753, p<.05), duygulara saygı (t=-7.792, p<.05) alt boyutları ile ölçeğin genelinin (t=-5.753, p<.05) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucunda, düşüncelere saygı (d= 1.79), duygulara saygı (d= 1.42) alt boyutları ile

ölçeğin genelinin ($d= 1.05$) çok büyük düzeyde etki büyüklüğü; anlayışlı olma ($d= .63$) ve sevgi ($d= .69$) alt boyutlarında orta düzeyde etki büyüklüğü göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla eleştirel düşünme becerisine ve hoşgörü değerine yönelik yapılan etkinliklerin uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara olası çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, hazırlanan öğretim programının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için gözlemlerden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine dayalı olarak, elde edilen bulgular nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar grafiklerle ve şekillerle sunulmuştur. Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar Grafik 17’de verilmiştir.



Grafik 17. Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar

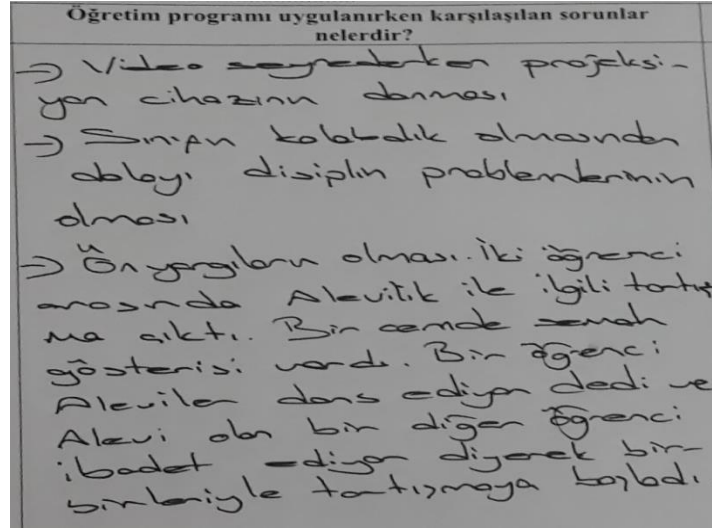
Grafik 17 incelendiğinde, araştırmacı günlüğünde daha çok disiplin (f: 7) ve sınıf ortamı (f: 7) temalarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Sınıf ortamı teması altında; ortamın uygun olmaması (f: 1), kalabalık sınıf (f: 4) ve fiziki alan yetersizliğinden (f: 2) dolayı sorunlarla karşılaşılmıştır. Veli teması altında; velinin bilgisizliği (f: 1) ve ön yargısından (f: 1) dolayı; öğretmen teması altında ön yargıdan (f: 1) dolayı; öğrenci teması altında önyargı (f: 1) ve etkili sunum yapamamadan (f: 2) dolayı; okul yönetimi teması altında ön yargı (f: 2) ve okul yönetiminin bilgisizliğinden (f: 2) dolayı; etkinlik teması altında etkinliğin zor olmasından (f: 7) dolayı; araç-gereç teması altında araç-gereç yetersizliğinden (f: 3) ve araç-gerecin arızalanmasından (f: 1) dolayı sorunlarla karşılaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde karşılaşılan sorunlar yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir:

Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlar
nelerdir?

Grup çalışması uygulanırken zorlandı. Sınıf kalabalık olduğunda grupların çalışmasını yeterince kontrol edemedim. Ayrıca nezdaki grup çalışmasına uygun düzenlerken sorun yaşadım. Sınıfın fiziksel yapısı uygun olmadığında bu çalışma verimli geçmedi. Disiplin problemi ile karşılaştım. Öğrenciler sınıfta yaparken zorlandılar. Öğrenciler araç-gereçlerinin durumu sınıfta yaparken sorunlara neden oldu.

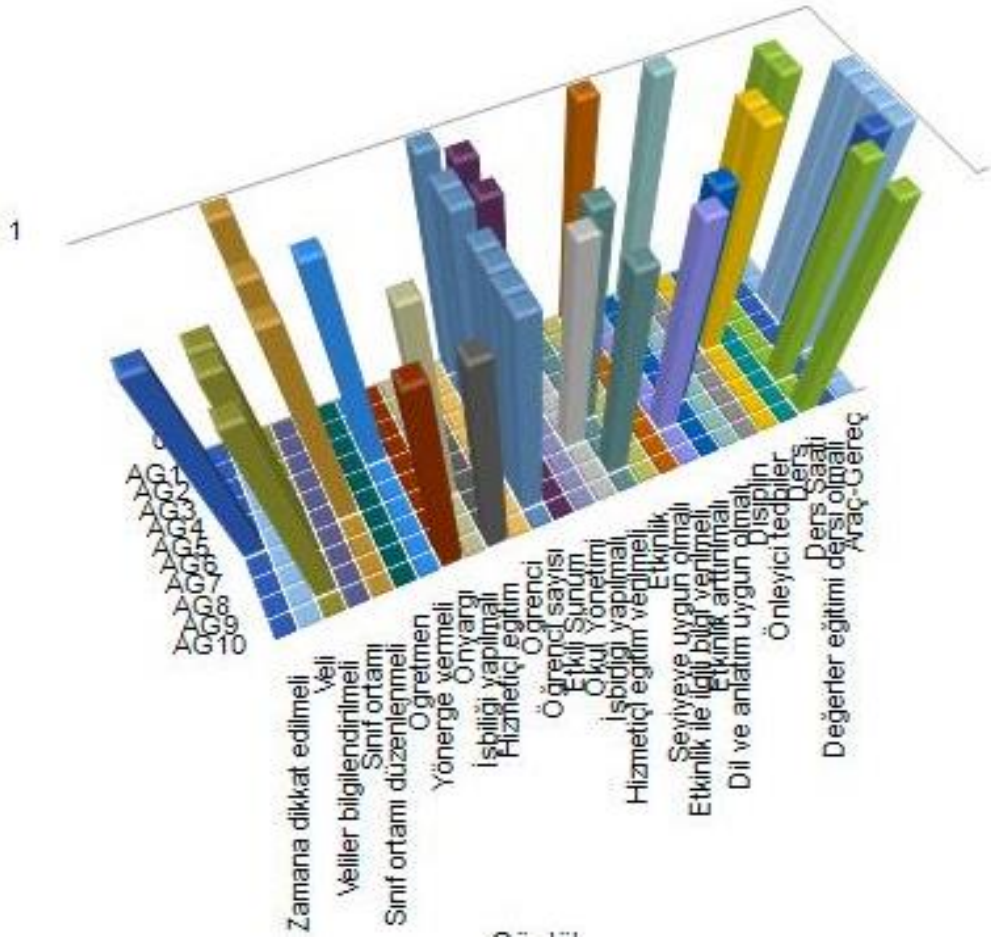
Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlar
nelerdir?

- Sınıfın kalabalık olmasından dolayı engellenen terası ile ilgili etkinlikleri yapmakta güçlük yaşadım.
- Zaman yetersizliği
- Sınıf ortamının etkinliklerle yapmaya uygun olması
- Veli sorunu. Veli neden benim çocuğum engelli olarak göstermediniz.
- Okul yönetiminin tepkisi (Bu etkinliği neden yapıyorsunuz?)
- Paraların yetersiz olması.



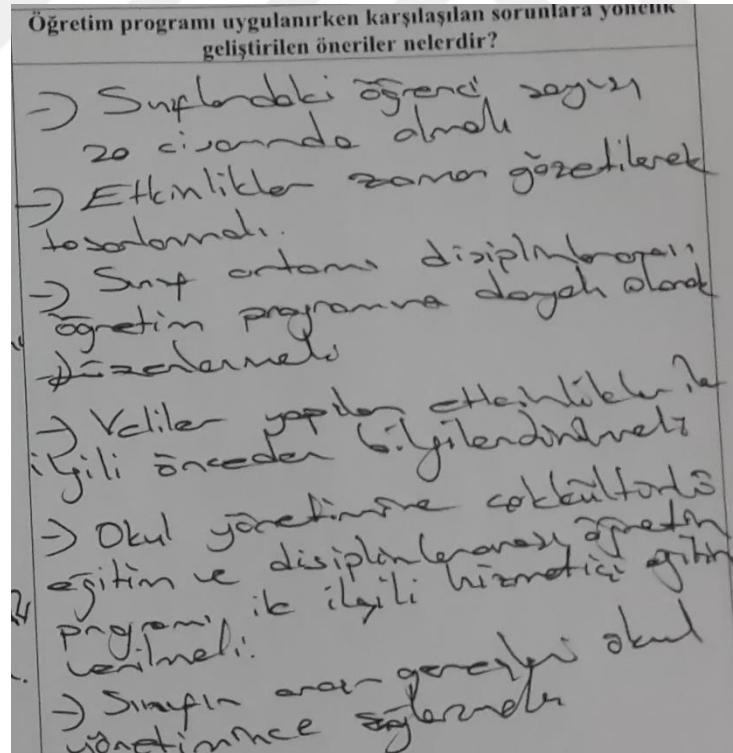
Şekil 11. Araştırmacı günlüklerinde yer alan sorunlarla ilgili ifade örnekleri

Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler Grafik 18’de verilmiştir.



Grafik 18. Araştırmacı günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler

Grafik 18 incelendiğinde araştırmacı tarafından en çok öğrenci teması (f: 9) ile ilgili öneri geliştirilmiştir. Öğrenci teması altında öğrenci sayısı azaltılmalı (f: 7) ve öğrencilere etkili sunum (f: 2) yapabilme ile ilgili bilgi verilmeli önerileri geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından veli teması altında, veliler bilgilendirilmeli (f: 3); sınıf ortamı temasında sınıf ortamı düzenlenmeli (f: 3); öğretmen teması altında öğretmenlerin ön yargıları azaltılmaya çalışılmalı (f: 1), diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmalı (f: 1), öğretmen öğrencilere etkinliklerle ilgili yönerge vermeli (f: 1) ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli (f: 1); okul yönetimi teması altında okul yönetimi ile işbirliği yapılmalı (f: 1) ve hizmetiçi eğitim verilmeli (f: 2); etkinlik teması altında etkinliklerin seviyeye uygun olmasına dikkat edilmeli (f: 1), etkinliklerle ilgili bilgi verilmeli (f: 1), etkinlik sayısı arttırılmalı (f: 1) ve etkinliklerdeki dil ve anlatım seviyeye uygun olmalı (f: 1); disiplin temasında önleyici tedbirler alınmalı (f: 1); ders temasında ders saati arttırılmalı (f: 1) ve değerler eğitimi ile ilgili bir ders olmalı (f: 1) ve araç-gereç temin edilmeli önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğünde yazılan bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

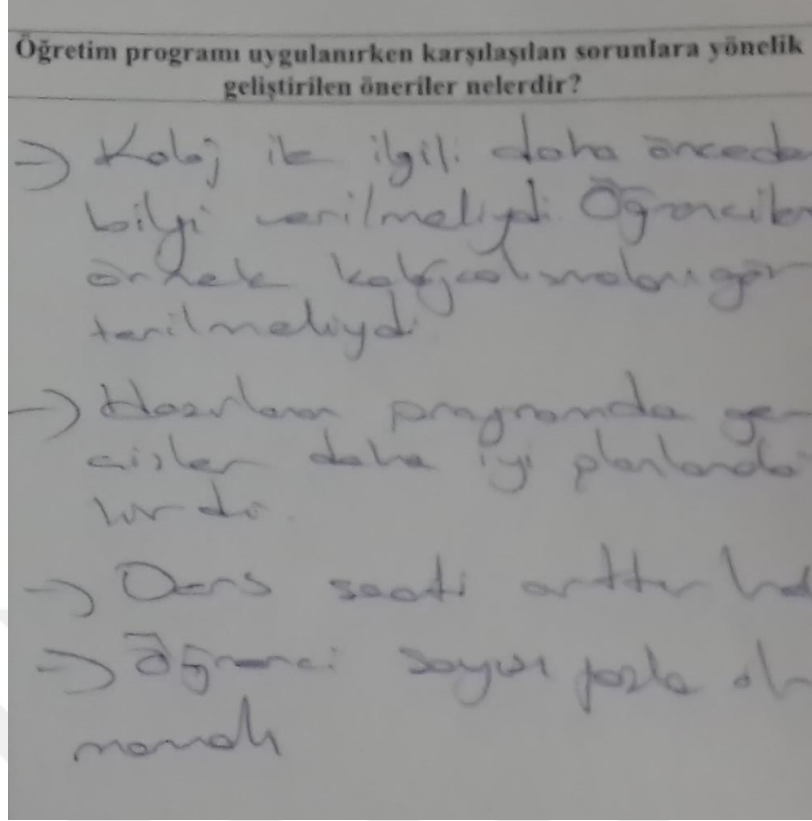


Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

- Sınıflar çok kalabalık olmalıdır
- Uygulanan etkinliklere dâhil olmak üzere sınıf ortamı oluşturmaktır.
- Yapılan etkinliklere dâhil olmak üzere gereksinimleri temin edilmeli.
- Disiplin sorunlarının önlenmesi için anlayıcı tedbirlerin alınması gerekiyor. Öğrencilere neyin yapılacağı açık ve net bir şekilde adım adım anlatılmalı.
- Öğrencilere etkili bir sunumun nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmeli.

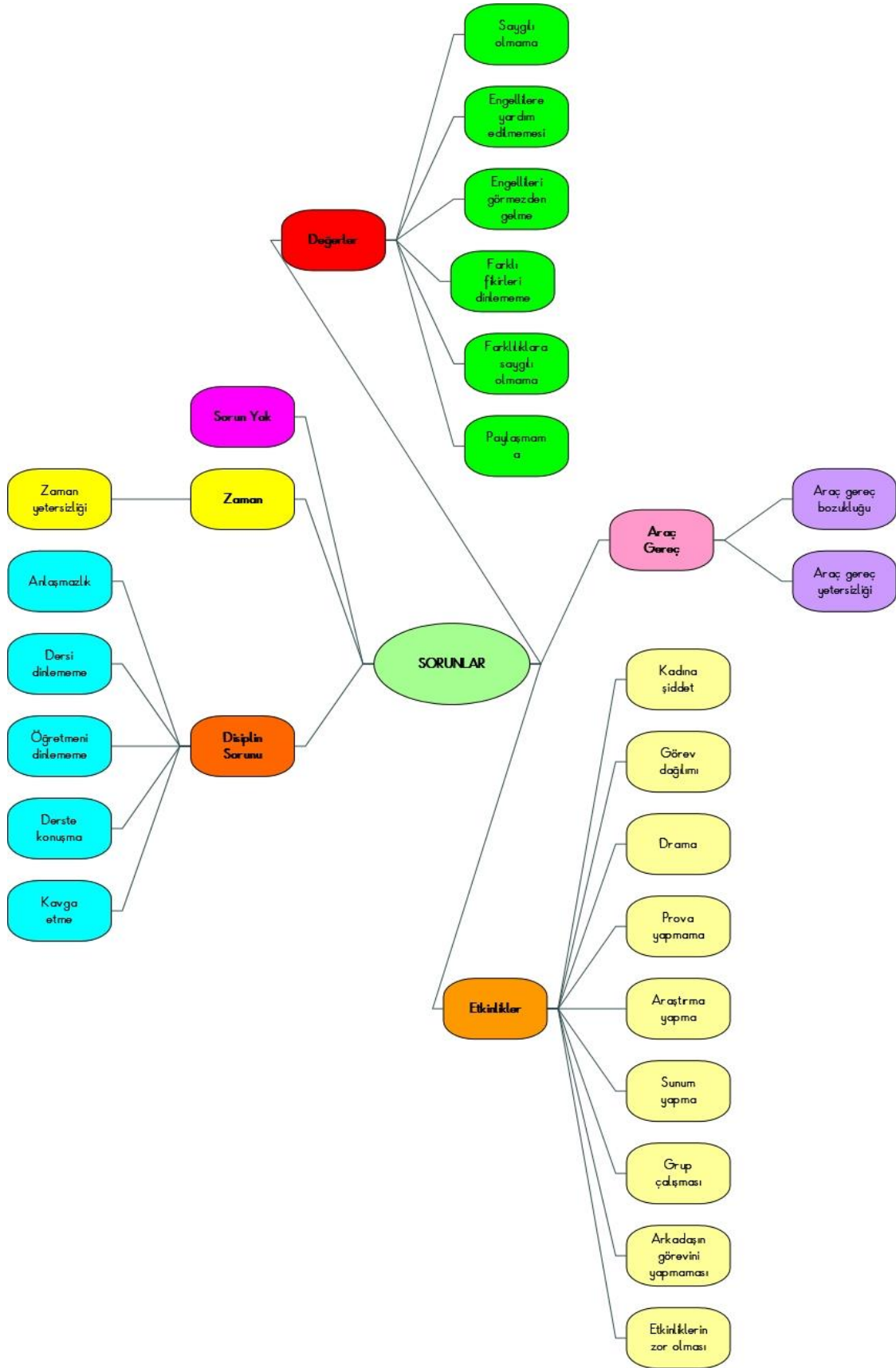
Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

- Sınıfın araç-gereçleri oranlı olmak ya da imkânlar dahilinde yenisi alınmalı.
- Öğrenci sayısı 20'yi aşmamalı. Çünkü kalabalık sınıflarda disiplinlerarası öğretim programının uygulanması oldukça güç.
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına sahip olmalarının doğal olduğuna dair etkinlikler düzenlenip uygulanmalı. Aile ile görüşülüp aile de bu konuda bilgilendirilebilir.



Şekil 12. Araştırmacı günlüklerinde yer alan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler ilgili ifade örnekleri

Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlar

Şekil 13 incelendiğinde, öğrenciler tarafından öğrenci günlüklerinde belirtilen sorunlar Etkinlikler, Disiplin Sorunu, Zaman, Değerler, Araç Gereç ve Sorun Yok temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler, Etkinlikler teması altında kadına şiddet etkinliğinde, görev dağılımında, dramada, prova yapmamada, araştırma yapmada, sunum yapmada, grup çalışmasında, arkadaşların görevini yapmamasında ve etkinliklerin zor olmasından dolayı; Disiplin temasında anlaşmazlık yaşanmasından, arkadaşlarının dersi dinlememesinden, öğretmeni dinlememesinden, derste konuşmasından ve kavga etmesinden dolayı; Zaman temasında zamanın yetersizliğinden dolayı; Değerler temasında saygılı olunmamasından, engellilere yardım edilmemesinden, engellilerin görmezden gelinmesinden, arkadaşlarının farklı fikirleri dinlememesinden, arkadaşlarının farklılıklara saygılı olmamasından ve araç-gereçlerini paylaşmamasından dolayı; Araç-Gereç temasında ise araç gereç bozukluğundan ve araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu yapılan etkinliklerde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Herkes birbirini dinlemedi, herkes kendi düşüncesini istedi yani fikirlere saygı duyulmadı.

Bu etkinlikte sorunla karşılaşmadım.

Arkadaşlarının beni dinlememesi

Bilgisayrının bozulması.

Doğal olarak herkesin farklı düşüncesi ve de herkesin farklı rolleri oynamasıdır.

Okul'un bir anı tiyatrosu oynanmasından geçmez.

Maddelerinin leiz yaparken isusmamaları ve hep saygısızlık yapmadaları.

Bazı insanların inandığından başka bir diğeri dir, inanç ve ekonomik duruma saygı duymuyor.

sebadastarının benon fikrının alınmaması

İstanbul'unun dersi dillemeesi pke dersi banyası.

Bu tereddüt grubu cümlelerinde bazı sebadastarının gelme.

Anlaşamamasılık, paylaşamamasılık.

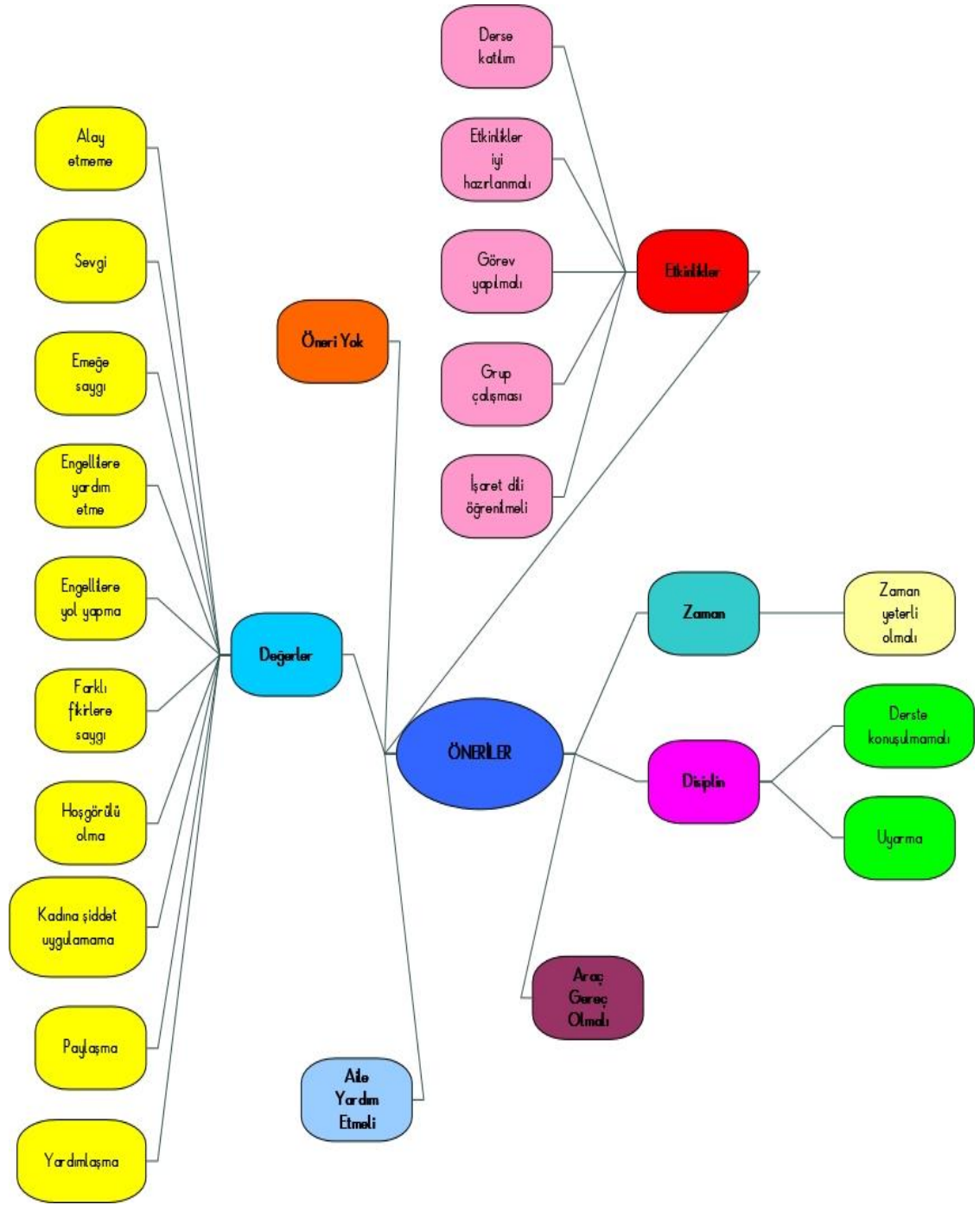
Tiyatronun tek bir kere çalışılması

Arkadaşlarının parşega etmesi

- ① Gruplarda her zaman buluşamıyoruz.
- ② Öğretmenimizi dinlememe.

Şekil 14. Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili ifade örnekleri

Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri

Şekil 15 incelendiğinde öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri Değerler, Etkinlikler, Zaman, Disiplin, Araç-Gereç, Öneri Yok ve Aile Yardımı temalarında toplanmıştır. Öğrenciler, Değerler teması altında alay etmemeliyiz, sevgi göstermeliyiz, emeğe saygılı olmalıyız, engellilere yardım etmeliyiz,

engellilere yol yapılmalı, farklı fikirlere saygılı olunmalı, hoşgörülü olmalıyız, kadına şiddet uygulanmamalı, araç gereçleri paylaşmalıyız ve yardımlaşmalıyız önerilerini; Etkinlikler teması altında derse katılmalıyız, etkinlikleri daha iyi hazırlamalıyız, üstlendiğimiz görevleri yapmalıyız, grup çalışması yapmalıyız ve işaret dilini öğrenmeliyiz önerilerini; Zaman temasında zaman yeterli olmalı önerisini; Disiplin temasında derste konuşulmamalı ve konuşanlar uyarılmalı önerilerini; Araç-Gereç temasında araç-gereç olmalı ve etkinliklerde aileler yardım etmeli önerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu öğretim programı uygulanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları için önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Birbirimizi dinlemek, fikirlerimize uygun bir sorunla konuşabilmeyi öğrenmek...

Herkesin fikirlerini, isteklerini bir araya toplama yapılabilir.

Herim'in çok konuşması.

Kadınlara şiddetin azalması hatta bitmesi için çok sayıda yasa yapılmalı.

Hoşgörülü olmak her şeyi başa ile, çözümlenmek

Bence herkes din, inanç vb. şeylere saygı ve hoşgörü ile yaklaşabilir.

Bunun da fikrim alınabilir

Herkesin derisi, kulakları ve sesi de diğer insanlardan

Yeni Herkes benzeri görsel bilimsel

Ne zaman olursa olsun her zaman hâşşörü ve sığı sığıp yanımızda taşınabilir.

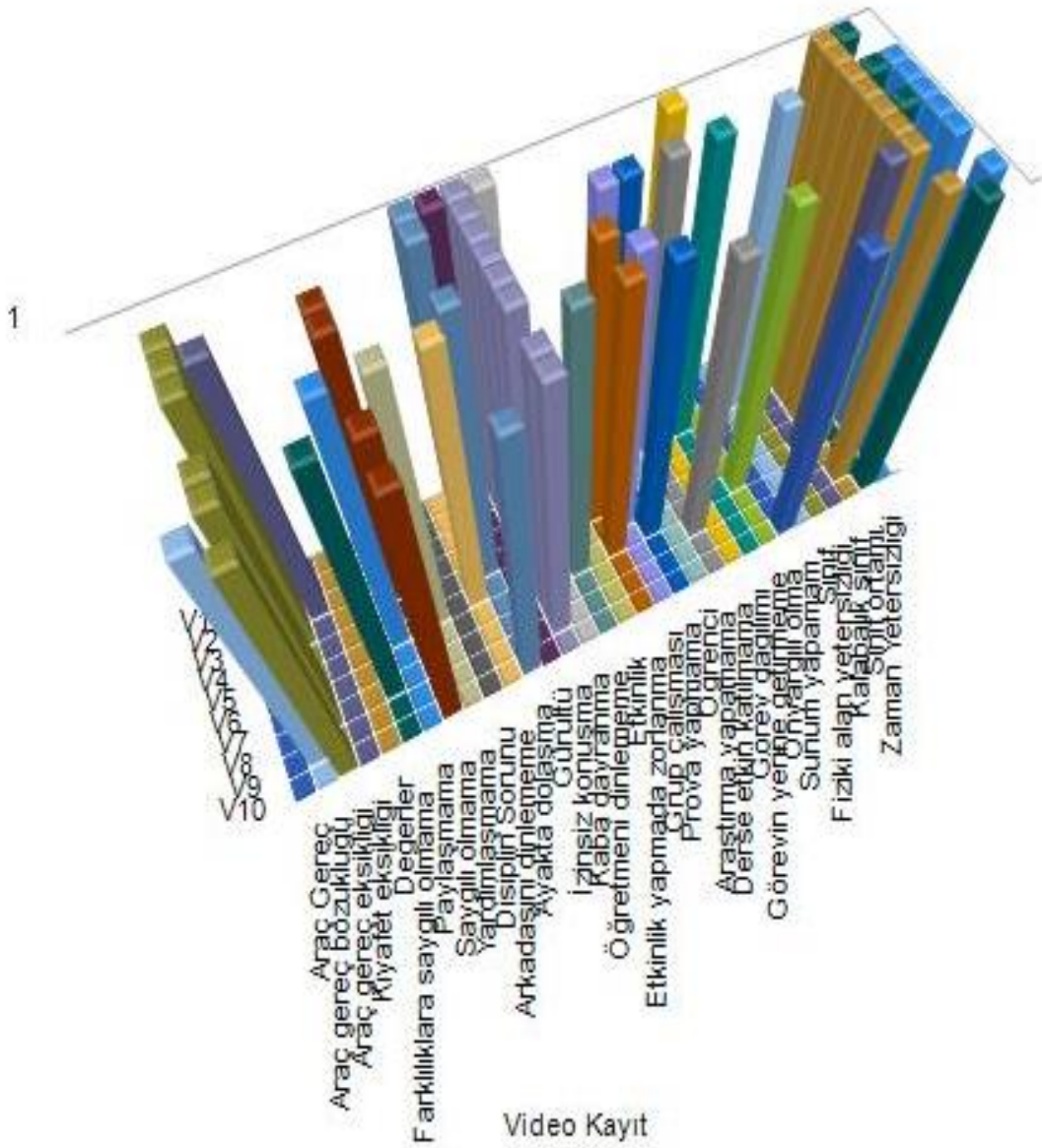
Bence daha hâşşörü olabilir

- ① Gruplardaki ailelerin çocukların her gün buluşmasına izin vermesi.
- ② Arkadaşların konuşunca nazikçe uyarmak.

Grup etkinliklerinde herkesin fikrini dile getirmesi en uygun çalışmanın ortaya çıkması için birbirimizi kumardan saygıyla, eniyle grup ortak bir fikre karar vermeliyiz.

Şekil 16. Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri ile ilgili ifade örnekleri

Yapılan video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlar Grafik 19'da verilmiştir.

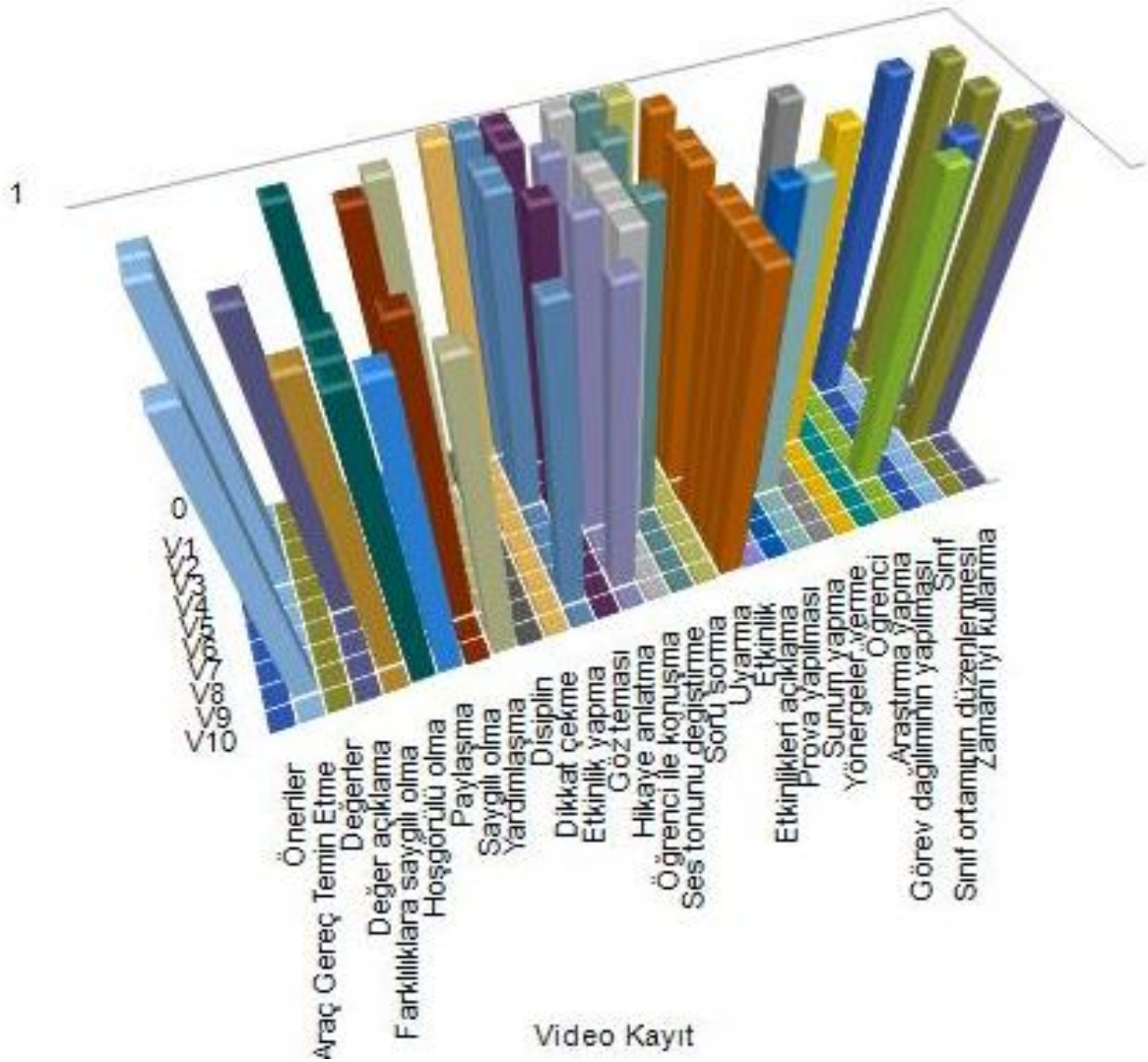


Grafik 19. Video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlar

Grafik 19'da video kayıtlarında karşılaşılan sorunlar Sınıf (f : 13), Öğrenci (f : 7), Etkinlik (f : 6), Disiplin Sorunu (f : 16), Değerler (f : 7), Araç-Gereç (f : 8) ve Zaman Yetersizliği (f : 6) temaları altında bir araya getirilmiştir. Grafik 18 incelendiğinde en çok disiplin konusunda sorunla karşılaşıldığı görülmektedir. Disiplin Sorunu teması altında izinsiz konuşma (f : 8), ayakta dolaşma (f : 4), öğretmeni dinlememe (f : 1), kaba davranma (f : 1), gürültü (f : 1) ve arkadaşını dinlememe (f : 1); Sınıf teması altında sınıfın kalabalık olması (f : 8), sınıf ortamının uygun olmaması (f : 4) ve fiziki alan yetersizliği (f : 1); Araç-Gereç teması altında araç-gereç eksikliği (f : 6), araç-gereç bozukluğu (f : 1) ve kıyafet eksikliği (f : 1); Öğrenci teması altında araştırma yapamama (f : 2), sunum

yapamama (f: 1), ön yargılı olma (f: 1), görevin yerine getirilmemesi (f: 1), görev dağılımının yapılamaması (f: 1) ve öğrencilerin derse etkin katılmaması (f: 1); Değerler teması altında yardımlaşmama (f: 1), birbirlerine saygılı olmama (f: 4), paylaşmama (f: 1) ve farklılıklara saygılı olmama (f: 1); Etkinlik teması altında prova yapmama (f: 2), grup çalışmasını yapamama (f: 2) ve etkinlikleri yapmada zorlanma (f: 2) ile Zaman Yetersizliği (f: 6) ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır.

Yapılan video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler Grafik 20'de verilmiştir.



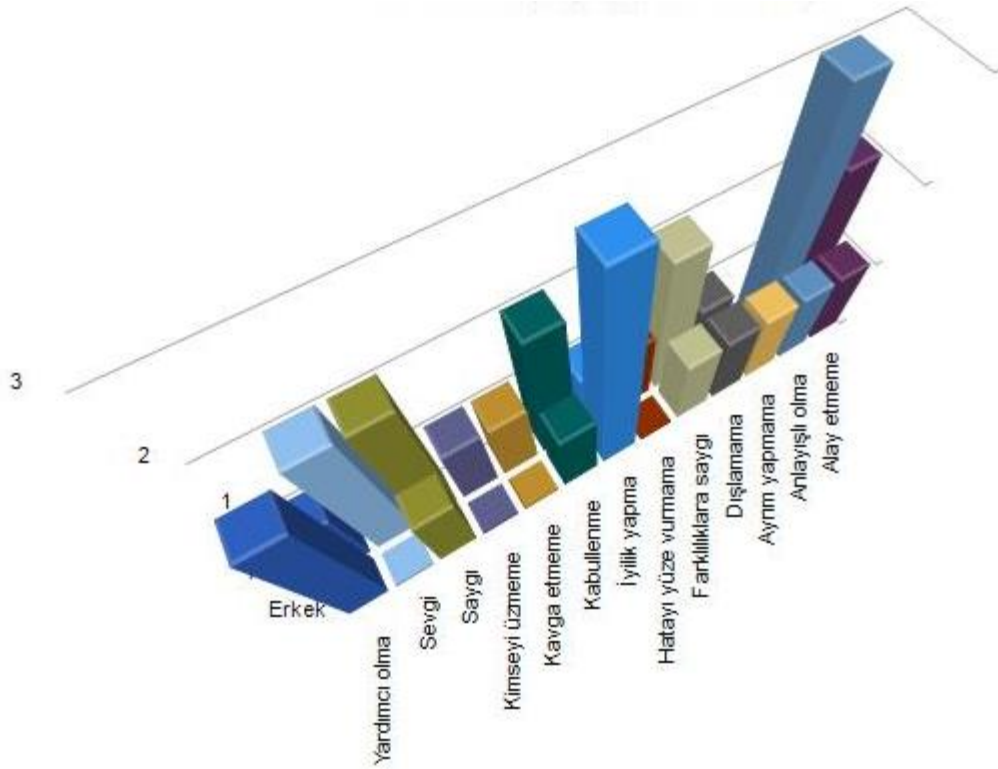
Grafik 20. Video kayıtlarında ortaya çıkan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler

Grafik 20'de video kayıtlarında karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler Disiplin (f: 27), Değerler (f: 11), Etkinlik (f: 4), Sınıf (f: 3), Öğrenci (f: 3), Araç Gereç (f: 3) ve Zamanı İyi Kullanma temaları altında bir araya getirilmiştir.

Disiplin teması altında karşılaşılan sorunlar öğrenci uyarılarak (f: 7), öğrenci ile konuşma yapılarak (f: 5), farklı etkinlik yaparak (f: 4), ses tonu değiştirilerek (f: 3), hikaye anlatılarak (f: 3), göz teması kullanılarak (f: 3), soru sorularak (f: 1) ve dikkat çekilerek (f: 1); Değerler teması altında karşılaşılan sorunlar öğrenciler birbirlerine hoşgörülü davranarak (f: 4), yardımlaşarak (f: 2), saygılı olarak (f: 2), paylaşarak (f: 1), farklılıklara saygılı olarak (f: 1) ve öğretmen tarafından değer açıklanarak (f: 1); Etkinlik teması altında öğretmen yönergeler vererek (f: 1), öğrencilere nasıl sunum yapılması gerektiğini anlatarak (f: 1), öğrenciler tarafından prova yapılarak (f: 1) ve etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanarak (f: 1); Sınıf teması altında karşılaşılan sorun sınıf ortamının etkinliğe göre düzenlenerek (f: 3); Öğrenci teması altında karşılaşılan sorunlar öğrencilere görev dağılımı yapılarak (f: 2) ve öğrencilere araştırmanın nasıl yapılması gerektiği açıklanarak (f: 1); Araç-gereç temin edilerek (f: 3) ve zaman iyi kullanarak (f: 1) çözümler geliştirilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili görüşleri nelerdir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğrencilerin öğretim programının uygulanmasından sonra hoşgörü değeri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine dayalı olarak, elde edilen bulgular nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz ile analiz edilmiş ve sonuçlar grafiklerle sunulmuştur. Grafik 21’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları verilmiştir.



Grafik 21. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları

Grafik 21 incelendiğinde, kadın öğrencilerin (f: 3) hoşgörüyü daha çok anlayışlı olma olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca kadın öğrenciler hoşgörüyü; yardımcı olma (f: 1), sevgi (f: 2), saygılı olma (f: 2), kimseyi üzme (f: 1), kavga etmeme (f: 1), insanları olduğu gibi kabullenme (f: 2), iyilik yapma (f: 1), hatayı yüze vurmama (f: 1), farklılıklara saygılı olma (f: 2), kimseyi dışlamama (f: 1) ve kimse ile alay etmeme (f: 2) olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüyü daha çok iyilik yapma (f: 3) olarak algılamaktadırlar. Ayrıca erkek öğrenciler hoşgörüyü; yardımcı olma (f: 2), saygılı olma (f: 1), insanları olduğu gibi kabullenme (f: 1), farklılıklara saygılı olma (f: 1), kimseyi dışlamama (f: 1), insanlar arasında ayırım yapmama (f: 1), anlayışlı olma (f: 1) ve kimse ile alay etmeme (f: 1) olarak algılamaktadırlar. Bu konuda öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Hoşgörü denilince aklıma iyi davranmak gerekiyor. Kimseyi dışlamamak gerekiyor. Yani önümüze çıkan farklı dine, dili konuşan insanlara iyi davranmamız, hoşgörülü olmamız geliyor." Ö:1

"İnsanlara saygı aklıma geliyor. Farklı olsa da onlara saygılı olmalıyız. Engelli biri olsa da ona saygılı olmalıyız. Oda bizim gibi bir insandır. Saygı, sevgi

aklıma geliyor. Engelli bir arkadaşımızı olduğu gibi kabullenmeliyiz. Onunla alay etmemeliyiz, ona yardım etmeliyiz. Alay edersek kalbini kırarız." Ö:2

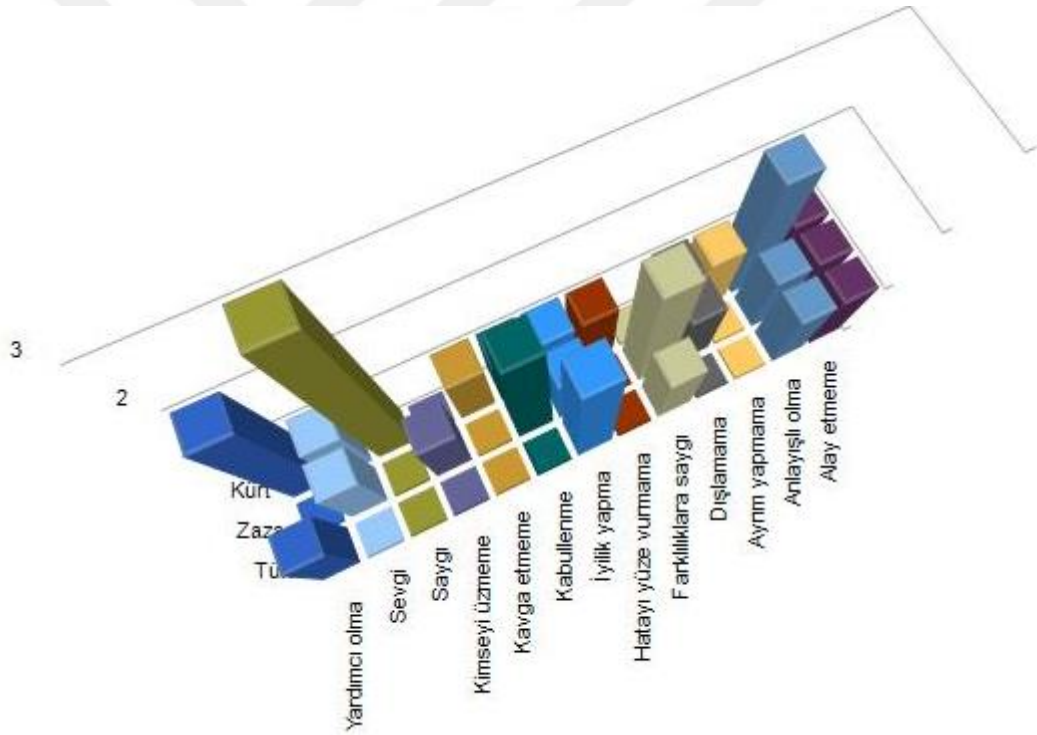
"Hoşgörü denilince insanları sevmek, anlayışlı olmak geliyor aklıma." Ö:3

"Hoşgörü, farklı inançlara, dillere, engellere saygılı olma, anlara anlayışlı olma aklıma geliyor. Onları dışlamalıyız. Mesela farklı bir arkadaşımız sınıfa geldi. Onu farklılığından dışlamamalıyız, hoşgörülü olmalıyız." Ö:4

"Kimseyi üzmemek, dinine, diline, ırkına saygılı olmak gerekiyor. Bunlar geliyor aklıma." Ö:7

"Hoşgörü denilince aklıma, farklı inançlardaki insanlara saygılı olma, onlarla dalga geçmemek geliyor. Mesela, bir arkadaşım sakat. Onla dalga geçmem, onla arkadaş olurum." Ö:9

Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları Grafik 22'de sunulmuştur.

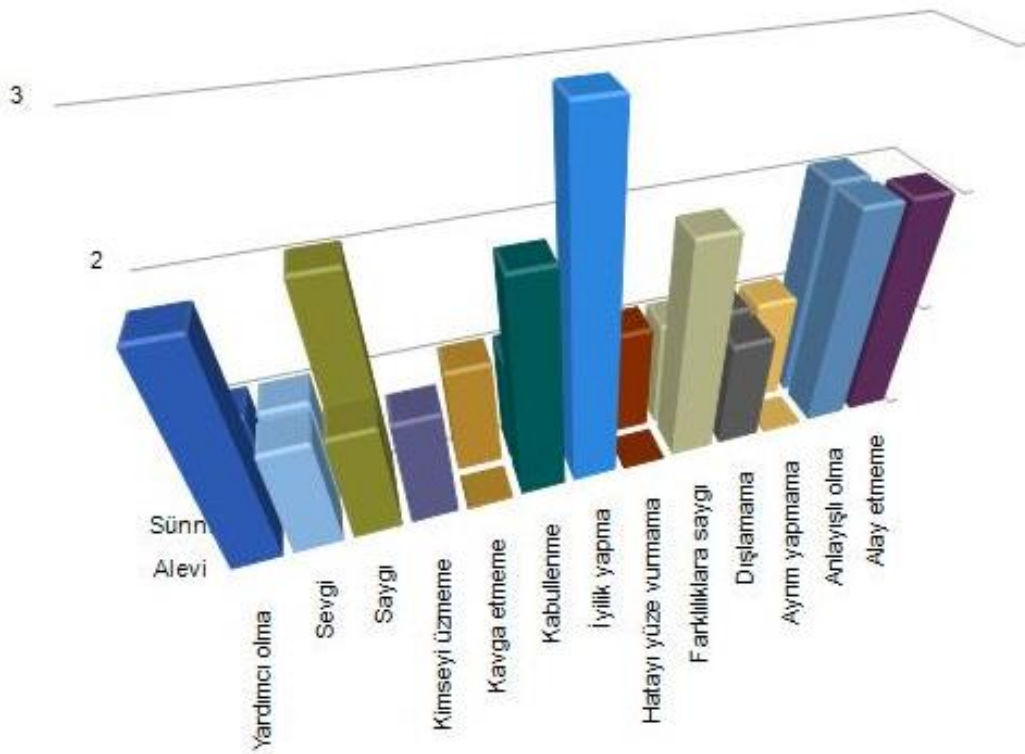


Grafik 22. Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları

Grafik 22 incelendiğinde, Türk etnik kimliğe sahip öğrencilerinin hoşgörüye daha çok iyilik yapma (f: 2) olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca Türk etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüye; yardımsever olma (f: 1), farklılıklara saygılı olma (f: 1), anlayışlı olma (f: 1) ve alay etmeme (f: 1) olarak algıladıkları görülmektedir. Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüye daha çok saygı (f: 3) olarak algılamaktadırlar.

Ayrıca Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü; yardımsever olma (f: 2), sevgi (f: 1), kavga etmeme (f: 1), insanları olduğu gibi kabullenme (f: 1), iyilik yapma (f: 1), hataları yüze vurmama (f: 1), kimseyi dışlamama (f: 1), insanlar arasında ayırım yapmama (f: 1), anlayışlı olma (f: 2) ve kimse ile alay etmeme (f: 1) olarak algılamaktadırlar. Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü daha çok farklılıklara saygılı olma (f: 2) olarak algılamaktadırlar. Ayrıca Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü; insanları sevme (f: 1), kimseyi üzmemeye (f: 1), insanları olduğu gibi kabullenme (f: 2), iyilik yapma (f: 1), kimseyi dışlamama (f: 1), anlayışlı olma (f: 2) ve kimse ile alay etmeme (f: 1) olarak algılamaktadırlar.

Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları Grafik 23'te sunulmuştur.

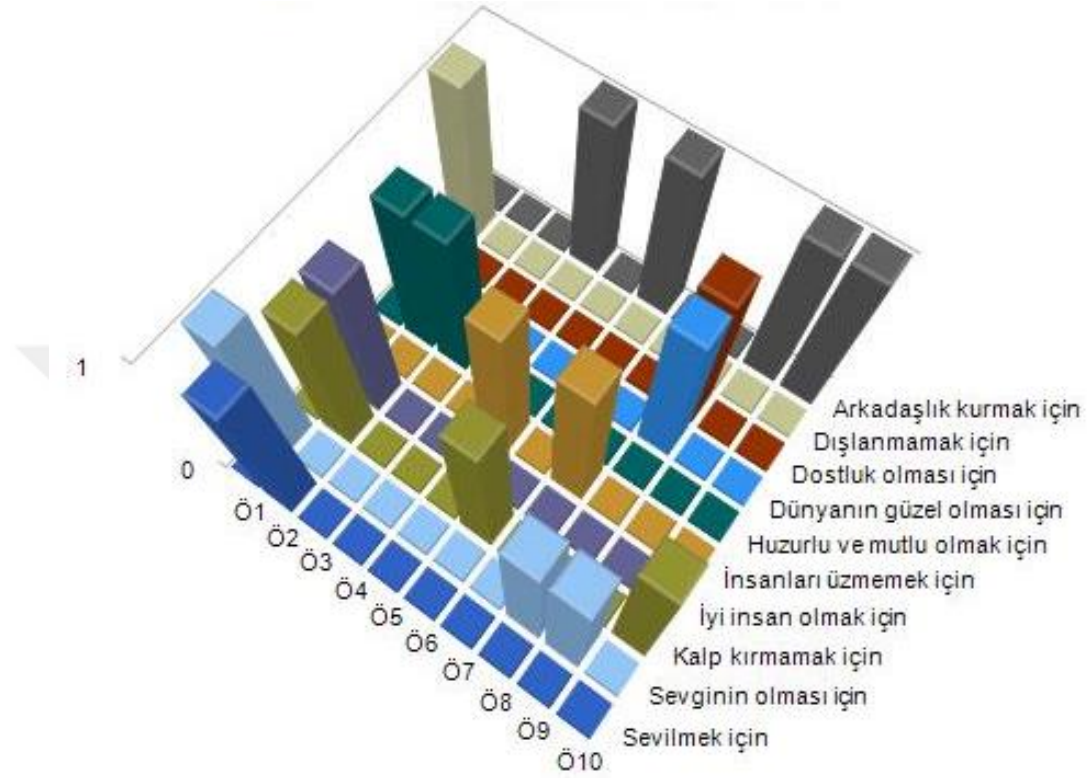


Grafik 23. Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları

Grafik 23 incelendiğinde Alevi (f: 2) inancına sahip olan öğrencilerin hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algıladıkları görülmektedir. Alevi inancına sahip olan öğrenciler hoşgörüyü; yardımsever olma (f: 2), sevgi (f: 1), saygı (f: 1), kimseyi üzmemeye (f: 1), kabullenme (f: 2), farklılıklara saygı (f: 2), insanları dışlamama (f: 1), anlayışlı olma (f: 2) ve insanlarla alay etmeme (f: 2) olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip öğrenciler ise hoşgörüyü; sevgi (f: 1), saygılı olma (f: 1), kavga etmeme (f: 1), insanları olduğu gibi kabullenme (f: 1), iyilik yapma (f: 1), hataları yüze vurmama (f: 1),

farklılıklara saygılı olma (f: 1), insanları dışlamama (f: 1) ve anlayışlı olma (f: 1) olarak algılamaktadırlar.

Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 24'te sunulmuştur.



Grafik 24. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 24 incelendiğinde öğrencilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*arkadaşlık kurmak için*" (f: 4) cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından; sevmek için (f: 2), sevginin olması için (f: 3), kalp kırmamak için (f: 3), iyi insan olmak için (f: 1), insanları üzmemek için (f: 2), huzurlu ve mutlu olmak için (f: 2), dünyanın güzel bir yer olması için (f: 1), dostluk olması için (f: 1) ve dışlanmamak için (f: 1) cevapları verilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Dışlanmamak için, halk tarafından sevmek için hoşgörülü olmalıyız. Kürtlere iyi davranmazsak Kürtler tarafından sevmeyebiliriz." Ö:1

"İnsanlar tarafından sevmek için, iyi insan olmak için hoşgörülü olmalıyız. Hoşgörülü olmazsak kalp kırabiliriz. Huzurlu ve mutlu olmak içinde hoşgörülü olmalıyız." Ö:2

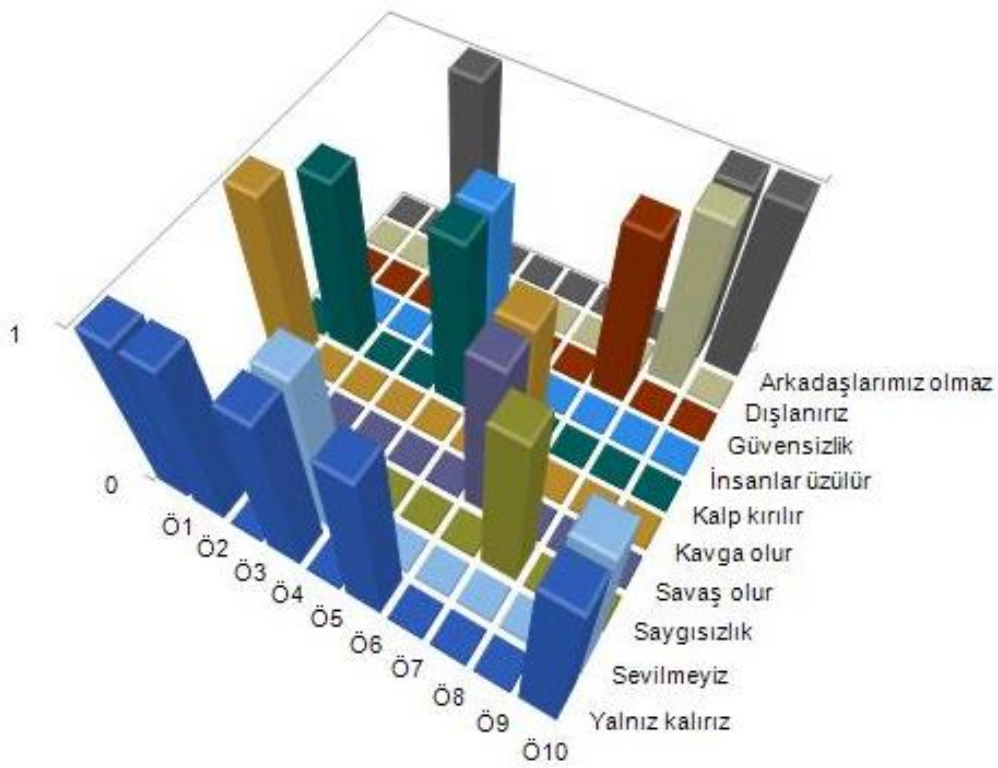
"Hoşgörülü olduğunda insana huzur ve mutluluk veriliyor. Bir insan hoşgörülü olduğunda huzurlu ve mutlu olur." Ö:3

"Çünkü hoşgörüsüzlük kötü bir şeydir. Arkadaşlık kurmak için hoşgörülü olmalıyız." Ö:4

"Çünkü karşımızdaki kişileri üzmemek için hoşgörülü olmalıyız." Ö:7

"Hoşgörülü olmazsak bu dünyada arkadaşlık olmaz. Birbirlerimize sevgi ile davranmalıyız." Ö:9

Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri Grafik 25'te sunulmuştur.



Grafik 25. Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri

Grafik 25 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 5) hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda; insanlar tarafından sevilmeyeceği (f: 2), saygının olmayacağı (f: 1), savaş olacağı (f: 1), kavga olacağı (f: 2), insanların kalplerinin kırılacağı (f: 2), insanların üzüleceği (f: 1), insanlar arasında güvensizliğin olacağı (f: 1), dışlanacakları (f: 1) ve arkadaşlarının olmayacağı (f: 3) belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Yalnız kalırız, arkadaşlarımız bizimle oyun oynamaz. Hoşgörülü olmazsak insanların kalbini kırabiliriz. Arkadaşım E. var. Ona bi defasında hoşgörülü davranmadım, kalbini kırdım. Hoşgörülü olmamız gerekiyor." Ö:1

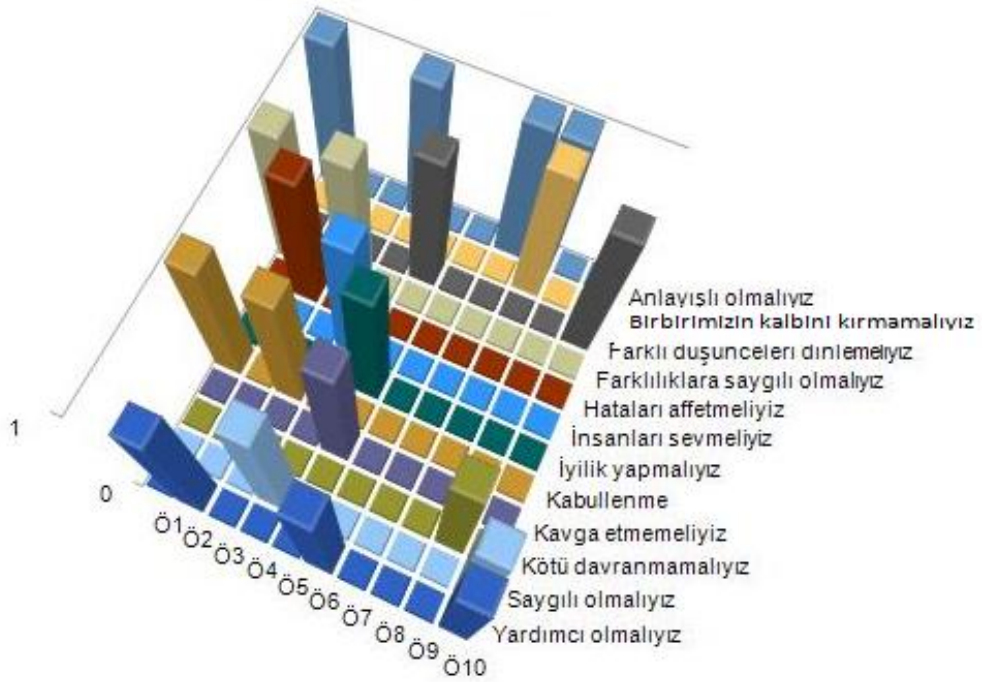
"İnsanların kalbi kırılır hoşgörülü olmazsak. Biri hata yaptığında hoşgörülü olmazsak kalbi kırılabilir. Yalnız kalabiliriz. Arkadaşlarımız bizimle oynamaz." Ö:2

"Hoşgörülü olmazsak yalnız kalırız. Kimse bizimle konuşmaz, kimse bizimle oynamaz. Arkadaşlarımız, akrabalarımız tarafından seilmeyiz." Ö:4

"Çok sorunlara neden olur. Hoşgörülü olmazsak savaş olur. Suriye'de hoşgörü olmadığından savaş oluyor. Hoşgörülü olmazsak kavga çıkar aramızda." Ö:7

"Hoşgörülü olmazsak arkadaşlarımız olmaz. Arkadaşlarımıza hoşgörülü davranmazsak onlar bizi dışlarlar. Öyle şeyler yani..." Ö:9

Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 26'da sunulmuştur.



Grafik 26. Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 26 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) hoşgörülü olmak için anlayışlı olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için; yardımcı olmak (f: 3), saygılı olmak (f: 2), kötü davranmamak (f: 1), kavga etmemek (f:

1), olduğu gibi kabullenmek (f: 2), iyilik yapmak (f: 1), insanları sevmek (f: 1), hataları affetmek (f: 1), farklılıklara saygılı olmak (f: 2), farklı düşünceleri dinlemek (f: 2) ve birbirimizin kalbini kırmamak (f: 1) gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"İnsanları olduğu gibi kabullenmeliyiz. Farklılıklar doğaldır. İnsan Alevi'de olur Sünni'de, fakirde zenginde... Biz olduğu gibi kabullenmeliyiz. Bu farklılıklara saygılı olmalıyız, anlayışlı olmalıyız." Ö:1

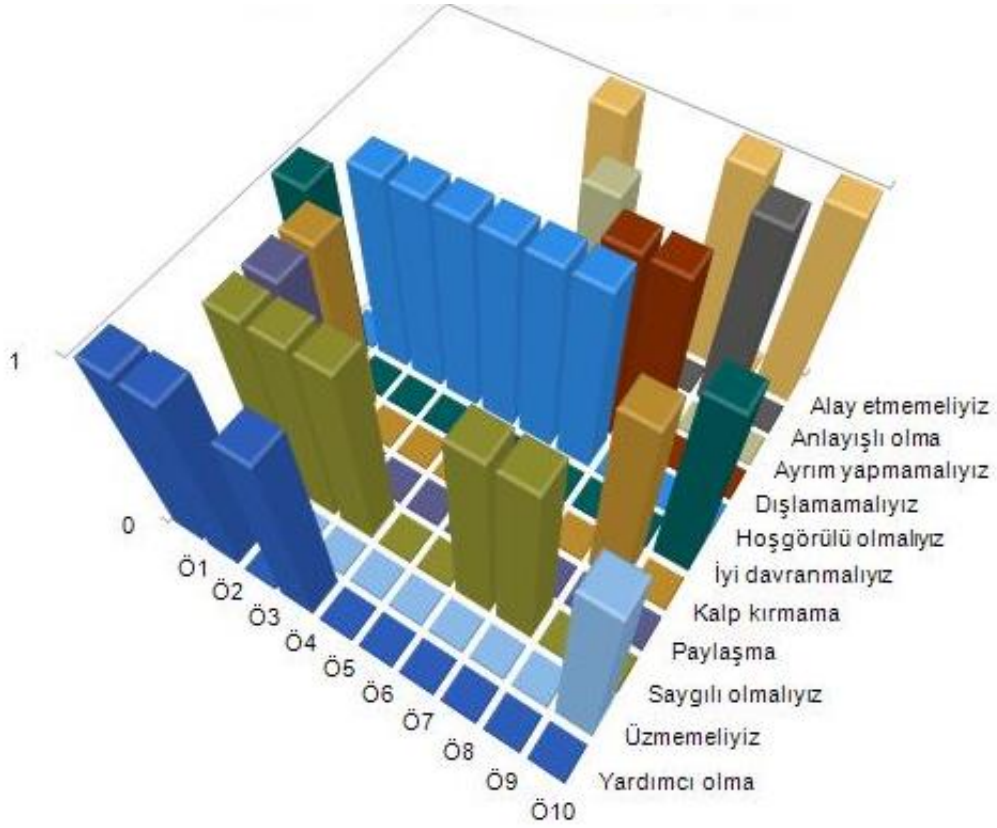
"Hata yapabilir bir insan hataları affetmeliyiz. E.' benden izinsiz boyamı aldı. Bende boyamı istedim. E. hata yaptı, ama ben affettim. İnsanlara, engellilere, fakirlere yardımcı olmalıyız." Ö:2

"Hoşgörülü olmak için saygılı olmalıyız. İnsanları sevmeliyiz. Birbirimize anlayışlı olmalıyız. Bu şekilde hoşgörülü oluruz." Ö:4

"Hoşgörülü olmak için kimseye kötü davranmamalıyız." Ö:9

"Bence hoşgörülü olmak için insanların birbirine yardım etmesi gerekiyor. Birbirimizden farklı olabiliriz, ama birbirimize yardım etmeliyiz. Birbirimize saygılı olmalıyız. Bir konuda farklı düşünceler olabilir. Birbirimizin düşüncelerini dinlemeliyiz." Ö:10

Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 27'de sunulmuştur.



Grafik 27. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 27 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 6) farklı kültürel özelliklere sahip bireylere hoşgörülü olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylere; yardımcı olunması (f: 3), üzülmemesi (f: 1), saygılı olunması (f: 5), eşyaların paylaşılması (f: 1), kalplerinin kırılmaması (f: 2), iyi davranılması (f:), dışlanmaması (f: 2), ayırım yapılmaması (f: 1), anlayışlı olunması (f: 1) ve alay edilmemesi (f: 3) gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Farklı kişilere yardım etmeliyiz. Onlar farklı inanca, cinsiyete, dile sahip olabilir. Biz onlara karşı hoşgörülü davranmalıyız. Saygılı davranmalıyız. Bir fakir geldiğinde yardım etmeliyiz. Onla eşyalarımızı paylaşmalıyız. Bizde onun gibi olabiliriz. Kimsenin kalbini kırmamalıyız. Bir insan engelli de olabilir, fakirde olabilir." Ö:2

"Hoşgörülü ve saygılı davranmalıyız. Mesela sen tekerlekli sandalyedeki birini dışlarsan o üzülebilir. Ona saygılı olmalıyız ve hoşgörülü davranmalıyız. O bu şekilde mutlu olur." Ö:3

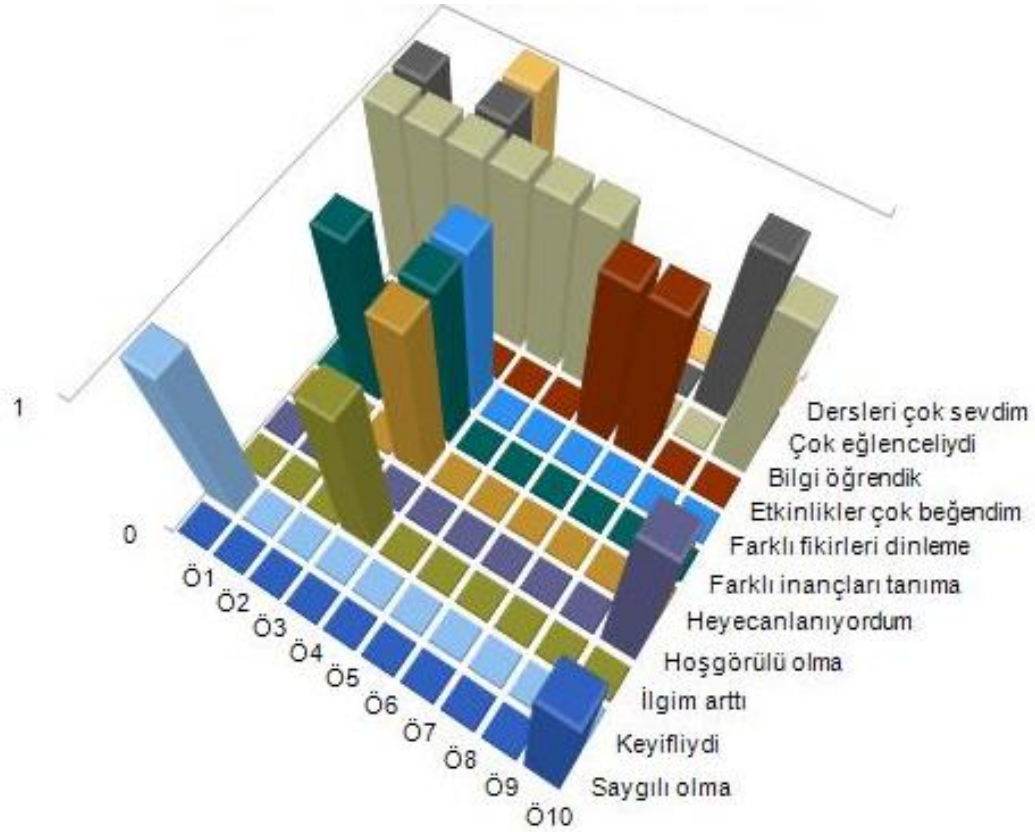
"Onlara da saygılı davranmalıyız. Çevremizde engelli olabilir. Onlara saygılı olmalıyız, hoşgörülü davranmalıyız. Mesela farklı inançta olan insanlara hoşgörülü davranmalıyız. Hoşgörü iyi bir şey çünkü. Onlara hoşgörülü davranırsak mutlu olurlar." Ö:4

"Farklı insanlara saygılı olmalıyız, anlayışlı olmalıyız, hoşgörülü olmalıyız. Öğretmenim ben Sünni'yim, E. Alevi. Biz arkadaşız ve birbirimize hoşgörülü olmalıyız." Ö:7

"Mesela Ece'nin hikayesinde Ece Rojda farklı dili konuştuğu için ona bağırmıştı. Ben olsaydım, onun kalbini kırmazdım. Bildiğim farklı dilde 'hello' derdim. Anlayışlı olurdum." Ö:9

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğrencilerin uygulanan öğretim programı ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine dayalı olarak, elde edilen bulgular nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz ile analiz edilmiş ve sonuçlar grafiklerle sunulmuştur. Grafik 28'de öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 28. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri

Grafik 28 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde; saygılı olmayı öğrendiklerini (f: 1), keyif aldıklarını (f: 1), derslere ilgilerinin arttıklarını (f: 1), hoşgörülü olmayı öğrendiklerini (f: 1), derse heyecanlanarak başladıklarını (f: 1), farklı inançları tanıdıklarını (f: 2), farklı fikirleri dinlediklerini (f: 1), etkinlikleri çok beğendiklerini (f: 3) ve dersleri çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Çevremizdeki farklı inançları tanıdım. Örneğin Aleviliği öğrendim. Alevilerin semah döndüğünü öğrendim. Mevlevilerde semah dönüyordu. Derslerde birçok bilgi öğrendik. Bunları bilmiyordum daha önce." Ö:2

"Bilgi öğrendim. Mevlevilerle ilgili bilgi öğrendim. Parmaklarının arasına çivi alıyorlarmış öyle dönüyorlarmış önce. Dersler çok eğlenceliydi. En çok bu derste eğlendim. Dersleri çok sevdim." Ö:3

"Benim derslere ilgim arttı. Daha çok derse katılıyorum. Bu ders başladığında çok heyecanlanıyordum. Siz bu derste bize farklı dinleri öğrettiniz. Bilgi sahibi

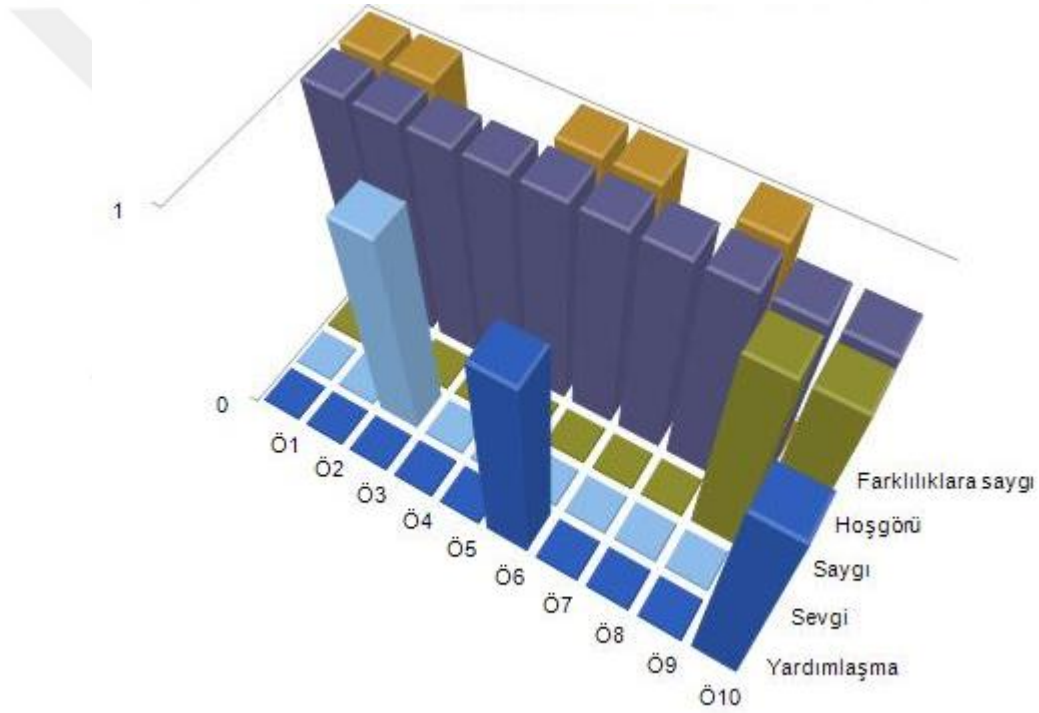
oldum. Ayrıca grup çalışmalarında farklı fikirler oldu. Bende farklı fikirleri dinlemeyi öğrendim." Ö:4

"Ben tüm etkinlikleri çok beğendim. Çok güzellerdi." Ö:7

"Dersler çok eğlenceli geçti. Ben derslerde çok eğlendim." Ö:9

"Ben saygılı olmayı öğrendim. Farklı insanlara hoşgörülü olmayı öğrendim. Birçok bilgi öğrendik." Ö:10

Grafik 29'da öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında kazandıkları değerler ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 29. Öğrencilerin kazanılan değerler ile ilgili görüşleri

Grafik 29 incelendiğinde öğrencilerin uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini (f: 10) kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sayesinde farklılıklara saygılı olma (f: 5), saygı (f: 2), yardımlaşma (f: 2) ve sevgi (f: 1) değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Hoşgörülü olmayı öğrendim. Farklı dile, inanca hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrendim." Ö:2

"Etkinliklerde sevgi ve hoşgörü değerini kazandım." Ö:3

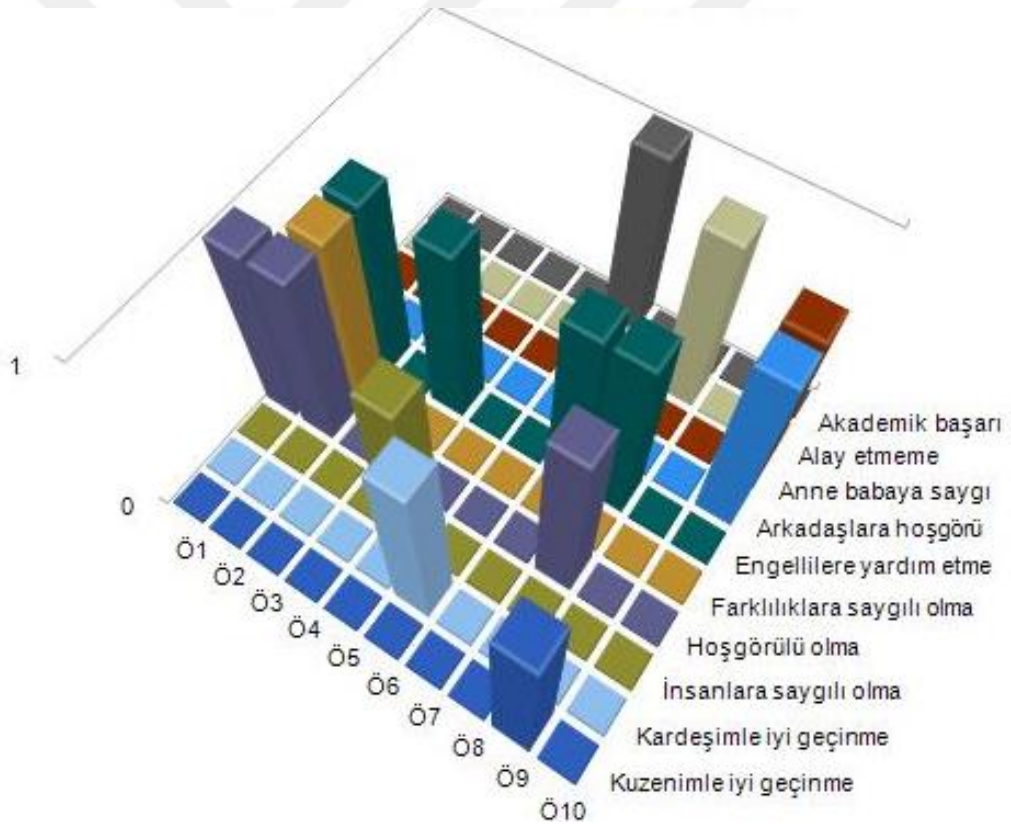
"Ben derslerde farklılıklara saygıyı ve hoşgörülü olmayı öğrendim. Şimdi farklı insanlara daha saygılıyım ve hoşgörülüüyüm." Ö:5

"Fakirlere, engellilere yardım edilmesini kazandım. Farklı inançlara, dillere saygılı ve hoşgörülü olmayı kazandım." Ö:6

"En çok bu etkinliklerde hoşgörü değerini kazandım. Farklı da olsa bir insan, hoşgörülü olmalıyız." Ö:7

"Hoşgörü ve saygı değerini kazandım." Ö:9

Grafik 30'da öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 30. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili görüşleri

Grafik 30 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler günlük hayatlarında; kuzeniyle ve

kardeşiyle iyi geçinmeye başlama (f: 1), insanlara saygılı davranma (f: 1), insanlara karşı hoşgörülü olma (f: 3), farklılıklara saygılı olma (f: 1), arkadaşlarına hoşgörülü olma (f: 1), anne babaya saygı gösterme (f: 1), kimseyle alay etmeme (f: 1) ve akademik başarısında artma (f: 1) gibi değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Ben hoşgörülüydüm. Ancak derslerden sonra daha çok hoşgörülü olmaya başladım. Engelli arkadaşına daha yardımcı oluyorum. Onun merdivenlerde inmesine yardım ediyorum. Farklılıklara saygılı oldum." Ö:2

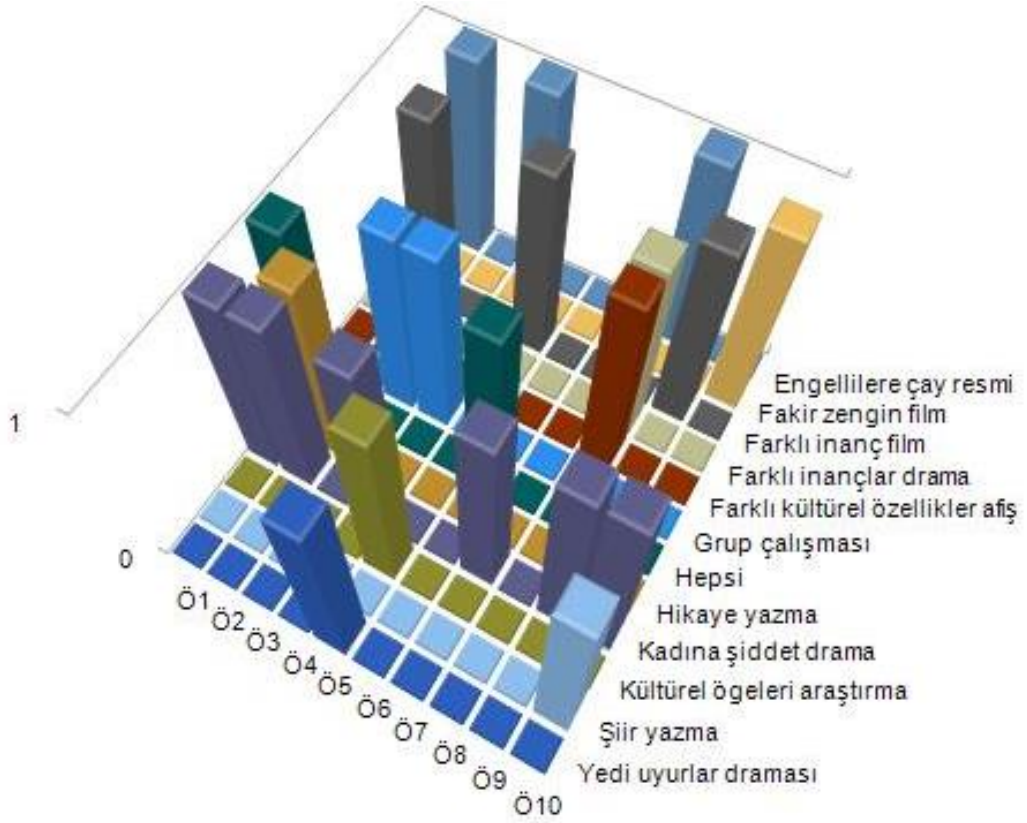
"Evet, evet çok değişiklik oldu. Anneme, babama, kardeşime, akrabalarımın hoşgörülü davranmaya başladım. Kardeşimin hatalarını hoşgörü ile karşılıyorum artık." Ö:3

"Engellilere nasıl davranılacağını bilmiyordum. Bu ders sayesinde engellilere yardım etmeyi öğrendim. Mesela H. arkadaşımız tekerlekli sandalyeye oturdu. H.'ne nasıl yardım edilmesi gerektiğini öğrendim." Ö:4

"Öğretmenim H. yaptığımız etkinlik sayesinde engellilere yardım etmeyi öğrendim. Öğretmenim geçen bizim köyde bir engelli vardı. Yürüyemiyordu. Tekerlekli sandalyedeydi. Her yer çamur olmuştu. Tekerlekli sandalye ile geçemiyordu. Bende babama söyledim. Babamla birlikte yardım ettik." Ö:7

"Evet, değişiklikler oldu. Mesela benim bir kuzenim var. Beni çok kızdırıyor. Artık ona karşı hoşgörülü davranıyorum." Ö:9

Grafik 31'de öğrencilerin severek yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 31. Öğrencilerin severek yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri

Grafik 31 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 6) kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; yedi uyurlar dramasını (f: 1), şiir yazma etkinliğini (f: 1), kültürel öğeleri araştırma etkinliğini (f: 1), hikâye yazma etkinliğini (f: 1), grup çalışmalarını (f: 2), farklı kültürel özellikler ile ilgili afiş yapmayı (f: 1), farklı inançlara yönelik dramayı (f: 1), farklı inançlar ile ilgili kısa filmi (f: 3), farklı sosyo-ekonomik durum ile ilgili kısa filmi (f: 1) ve engelliler ile ilgili çayla resim yapmayı (f: 3) severek yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından tüm etkinliklerin sevilerek yapıldığı belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Ben hiçbirini sevmeyerek yapmadım. Ama en çok kadına şiddet ile ilgili E. 'lerin yaptığı tiyatroyu çok sevdim. Kimsenin kadına şiddet yapmaya hakkı yok. Engelliler ile hikâye yazdık. Onu da çok sevdim." Ö:2

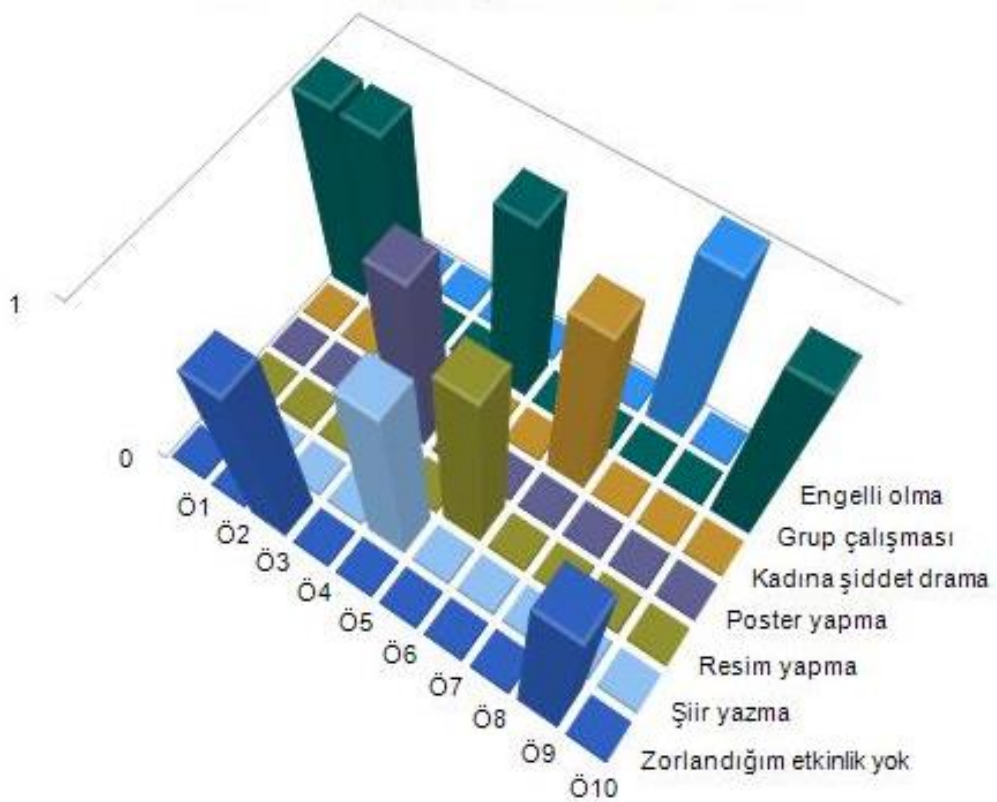
"Grupça yaptığımız etkinlikleri çok sevdim. Çok iyi şeyler yaptık." Ö:3

"En çok kadına şiddet ile ilgili yaptığımız dramayı sevdim. Orada çok eğlendim ve iyi oynadım. Grup çalışmaları çok iyidi. Bir de çayla resim yaptık ya. Onu çok sevdim, çok güzel oldu." Ö:4

"En başta yaptığımız oyun var ya. Pepuk kuşu ile ilgili oyun. En çok onu severek yaptım. Ayrıca yaptığımız afişte çok güzeldi. Çok severek yaptım." Ö:8

"Kadına şiddet ile yaptığımız dramayı çok sevdim. İnançlarla ilgili bir film izledik ya öğretmenim, onu da çok sevdim." Ö:9

Grafik 32'de öğrencilerin zorlanarak yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 32. Öğrencilerin zorlanarak yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri

Grafik 32 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) grup çalışması yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; şiir yazma (f: 1), resim yapma (f: 1), poster yapma (f: 1), kadına şiddet drama (f: 1) ve engelli olma (f: 1) ile ilgili yapılan etkinliklerde zorlanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından herhangi bir etkinlikte zorlanmadığı belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Grup çalışmasında zorlandım. Herkes kendi istediği gibi olsun istiyordu. Bence herkesin fikri alınarak yapılabilirdi. Daha güzel olurdu." Ö:2

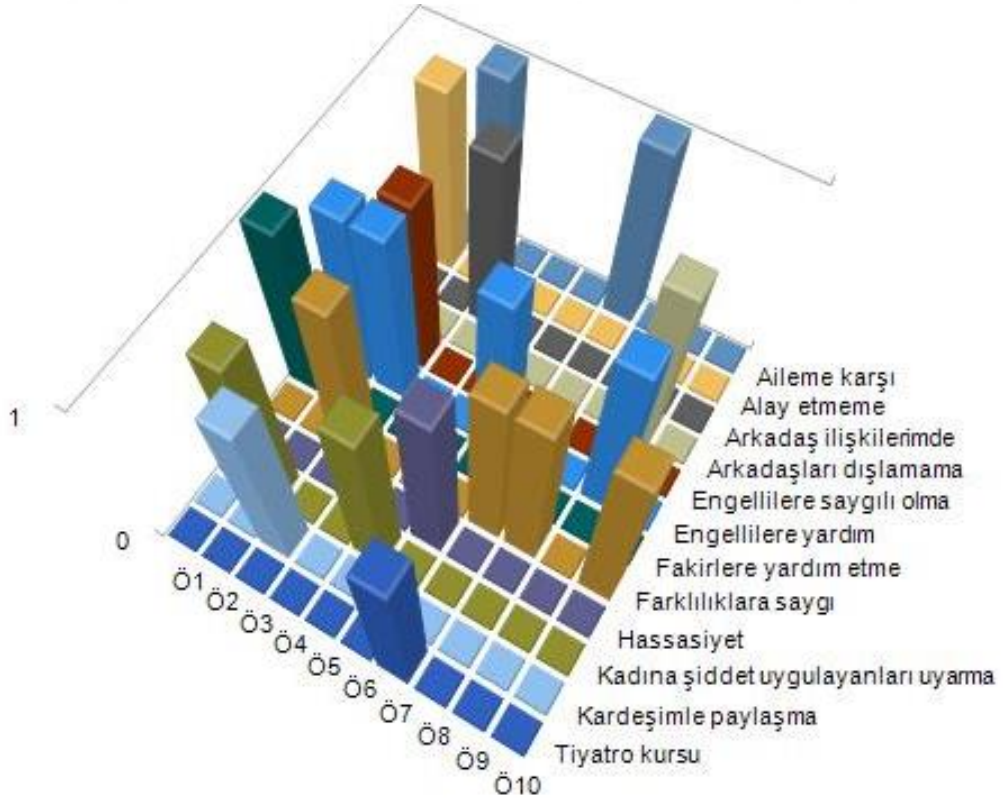
"Hiçbir etkinlikte zorlanmadım. Hepsini severek yaptım. Çok güzel etkinliklerdi." Ö:3

"Siz bizden İngilizce poster yapın dediniz ya. En çok onda zorlandım." Ö:4

"Huriye, Duriye, Nuriye ile ilgili dramada çok zorlanmıştım. Onunla ilgili çok çalıştık. Oyun oynarken bazı arkadaşlarımız unuttular." Ö:7

"Tüm etkinlikler kolaydı. Hiçbir etkinlikte zorlanmadım öğretmenim." Ö:9

Grafik 33'te öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında nerede kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 33. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında nerede kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri

Grafik 33 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında; tiyatro kursunda (f: 1), kardeşiyle oyuncaklarını paylaşmada (f: 1), kadına şiddet uygulayanları uyarmada (f: 2), farklı

kültürel özellikteki bireylere karşı hassasiyet göstermede (f: 1), fakirlere yardım etmede (f: 1), engelli bireylere karşı saygılı olmada (f: 1), arkadaşlarıyla oyun oynarken onları dışlamamada (f: 1), arkadaşlarıyla ilişkilerinde (f: 1), farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay etmemede (f: 1) ve ailesine karşı (f: 1) kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Kadına şiddet uygulasa birisi hem uyarırım. Polisi ararım. Bir de engellilere yardım ederim artık. Onlara yardımcı olurum." Ö:2

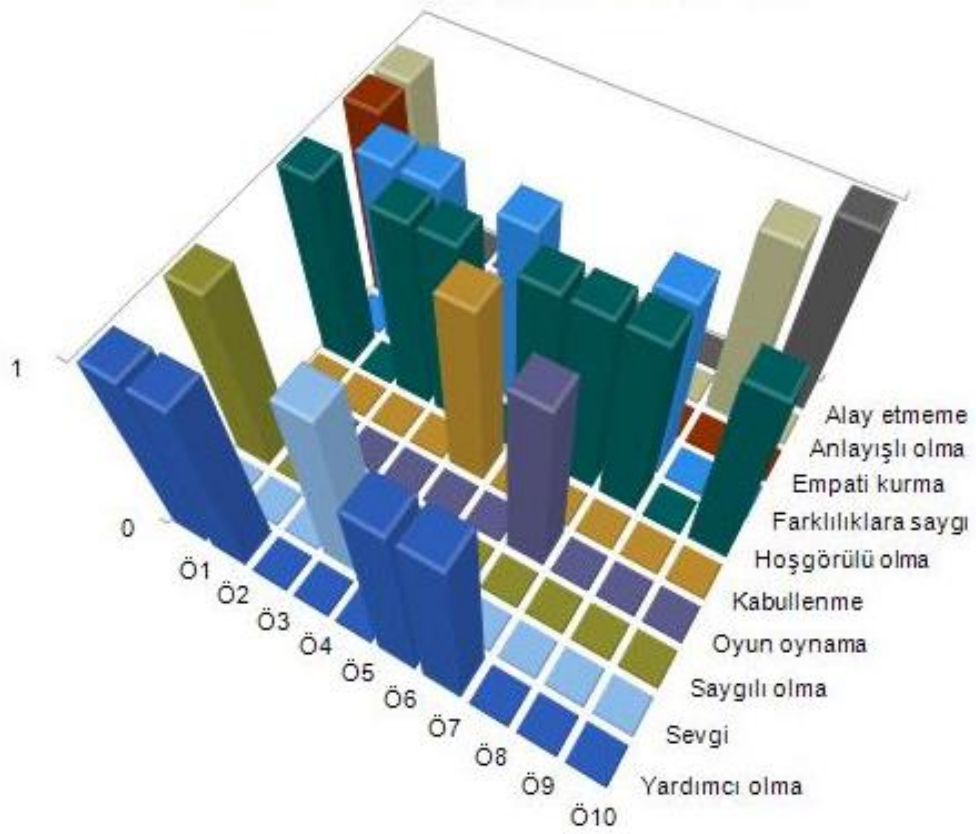
"Günlük hayatta kullanıyorum. Örneğin ben burada paylaşmayı öğrendim. Evde her şeyimi kardeşimle paylaşıyorum. Çevremdeki engelli arkadaşlarıma saygılı oluyorum ve onlara yardım etmeye çalışıyorum." Ö:3

"Mesela arkadaş ilişkilerimde kullanıyorum. Daha iyi olmaya çalışıyorum. Sınıfımıza yabancı biri geldiğinde ona saygılı oluyorum." Ö:4

"Öğretmenim tiyatro kursunda yardımcı oldu. Orada buradaki oyunları oynuyoruz. Yeni fikirler söyledim. Engellilere, inançlara, fakirlere saygılı olmaya başladım." Ö:7

"Günlük hayatta kullanırım. Engelli arkadaşıma yardım ediyorum, onu dışlamıyorum." Ö:9

Grafik 34'te öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında farklı kültürel özelliklere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerinde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 34. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında farklı kültürel özelliklere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerinde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgili görüşleri

Grafik 34 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; yardımcı olacaklarını (f: 4), sevgiyle yaklaşacaklarını (f: 1), saygılı olacaklarını (f: 1), onlarla oyun oynayacaklarını (f: 1), onları oldukları gibi kabulleneceklerini (f: 1), farklılıklarına saygı duyacaklarını (f: 3), onlara karşı empati kuracaklarını (f: 1), anlayışlı olacaklarını (f: 2) ve alay etmeyeceklerini (f: 1) belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Onlara yardımcı olmalıyız. Engellilere fakirlere yardımcı olmalıyız. Farklı dindakilere, dildekilere saygılı olmalıyız." Ö:2

"Duygu ve düşüncelerimde farklılık oldu. Farklı inançtakilere daha hoşgörülü davranmaya başladım, daha saygılı olmaya başladım." Ö:3

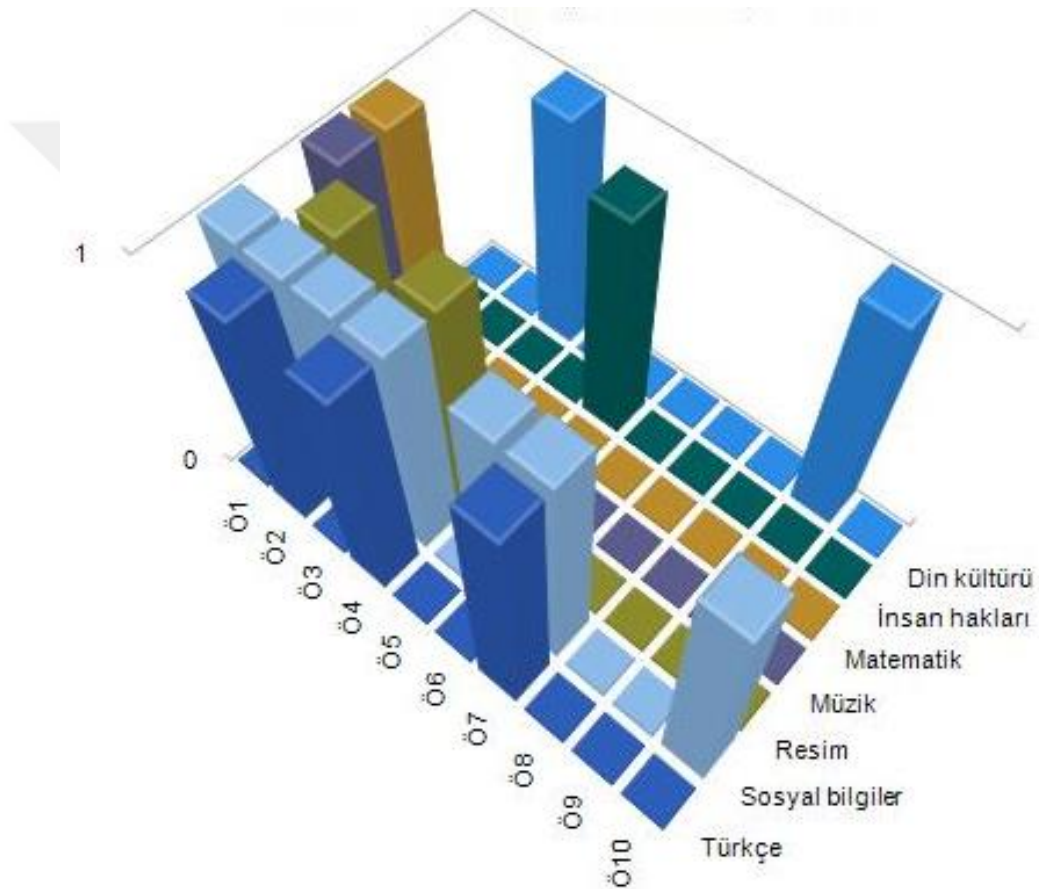
"Ben daha önceden farklı kültürdeki insanları sevmiyordum. Bu dersi işledikten sonra farklı insanları sevmeye başladım. Onlara hoşgörülü olmaya başladım."

Ö:4

"Öğretmenim ben önceden, dilencilerden iğreniyordum. Bu sene fakirlik zenginlik etkinliğinden sonra onlara yardımcı olmaya başladım. Engellilerle oyun oynuyorum. Artık farklı insanlara daha hoşgörülüym." Ö:7

"Çevremizde farklı inançta, farklı dili konuşan, fakir, zengin insanlar olabilir. Biz herkese karşı anlayışlı olmalıyız." Ö:9

Grafik 35'te Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 35. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri

Grafik 35 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini Türkçe (f: 3), resim (f: 2), müzik (f: 1), matematik (f: 1), insan hakları (f: 1) ve din kültürü (f: 2) derslerinde

kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok Türkçe, sosyal bilgilere, resme uygun. Türkçe'de hikaye yazarız. Sosyal bilgilerde farklı kişilerin yemeklerini ve giysilerini öğrenebiliriz. Derste çay ile resim yaptık. Başka şeylerle de resim yapabiliriz. Engelliler ve fakirlerle..." Ö:2

"Uyguladığımız etkinlikler, daha çok sosyal bilgiler dersine uygun. Orada daha çok grup çalışması yapıyoruz. Farklılıkları öğreniyoruz. Din kültürüne de uygun. Orada da farklı inançları öğrendik." Ö:3

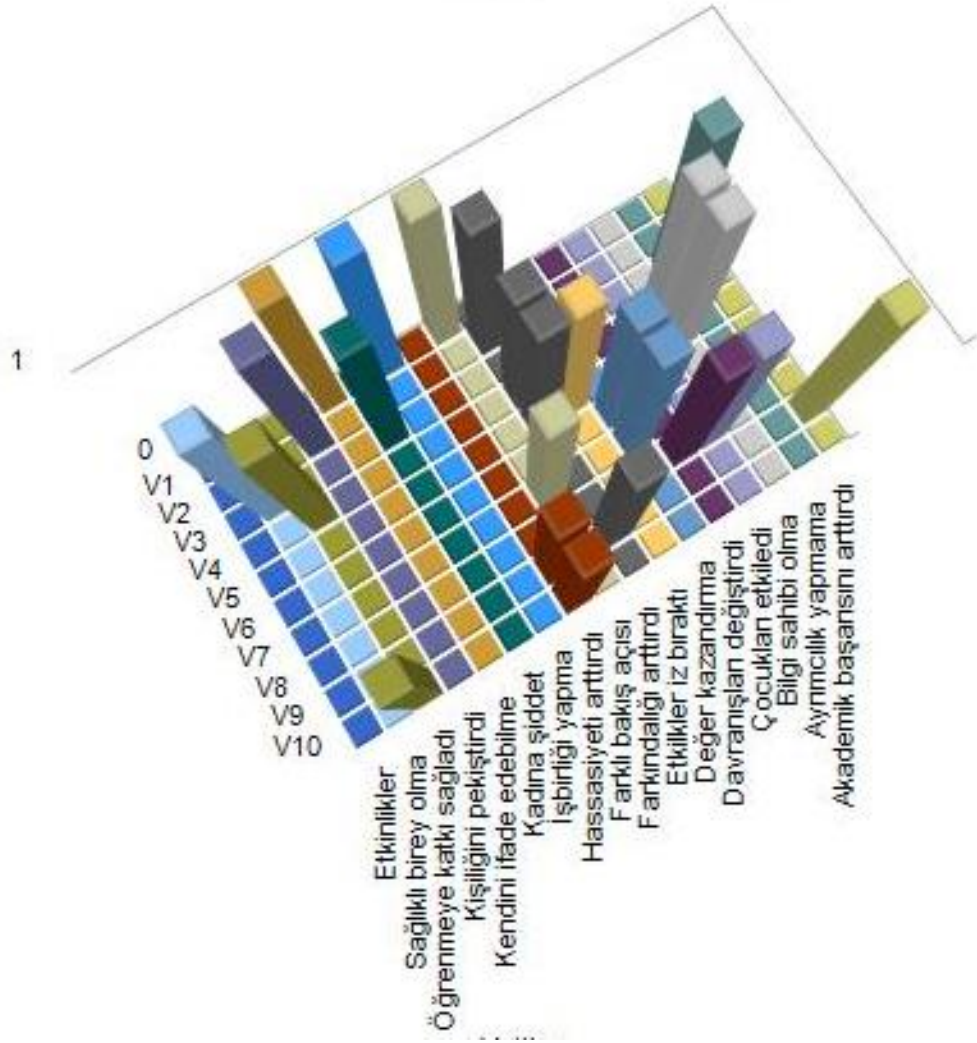
"Bence sosyal bilgiler ve Türkçe dersine daha uygun. Orada farklı kültürlerle ilgili bilgi ediniyoruz. Resim dersinde de yapılabilir." Ö:4

"Bence Türkçe ve sosyal bilgiler dersine daha uygun. Daha güzel etkinlikler yapılıyor." Ö:7

"Daha çok din kültürü dersine uygun bence. Çünkü din kültürü dersinde hoşgörü olmamız gerektiğini öğretmenimiz söylüyor." Ö:9

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğrencilere uygulanan öğretim programı ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine dayalı olarak, elde edilen bulgular nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz ile analiz edilmiş ve sonuçlar grafiklerle sunulmuştur. Grafik 36'da velilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 36. Velilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri

Grafik 36 incelendiğinde velilerin çoğu (f: 4) uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca veliler uygulanan etkinliklerin öğrencilerin; sağlıklı bir birey olmasını sağlayacağını (f: 1), öğrenmelerine katkı sağladığını (f: 2), kişiliğini pekiştirdiğini (f: 1), kendini rahat ifade edebilmesini sağladığını (f: 1), kadına şiddet konusunda duyarlı yaptığını (f: 1), işbirliği yaparak çalışmasına katkı sağladığını (f: 1), hassasiyetini arttırdığını (f: 2), olaylara farklı bakış açısıyla bakabilme becerisini kazandırdığını (f: 2), yapılan etkinliklerin çocuklarda iz bıraktığını (f: 1), değerleri kazandıklarını (f: 2), davranışlarında değişiklik olduğunu (f: 1), etkinliklerin öğrencileri etkilediğini (f: 1), öğrencilere bilgi verdiğini (f: 2), ayrımcılık yapmamayı öğrendiklerini (f: 1) ve akademik başarılarını arttırdığını (f: 1) belirtmişlerdir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Çocuğum güzel davranışların birçoğunu gösterebilen bir çocuktur. Etkinlikler çocuğumda kendini ifade edebilmesi bakımından etkili oldu. Arkadaşlarıyla bir araya gelerek etkinlikler yapması güzel oldu. İşbirliği gelişti bu şekilde. Mevlana ile ilgili etkinlik yaptılar. Türkü yazdı, uzun hava yazdı. Çocuğuma farklı bakış açısı kazandı. Çevresindeki farklılıklara farklı bir pencereden bakıyor artık." V:1

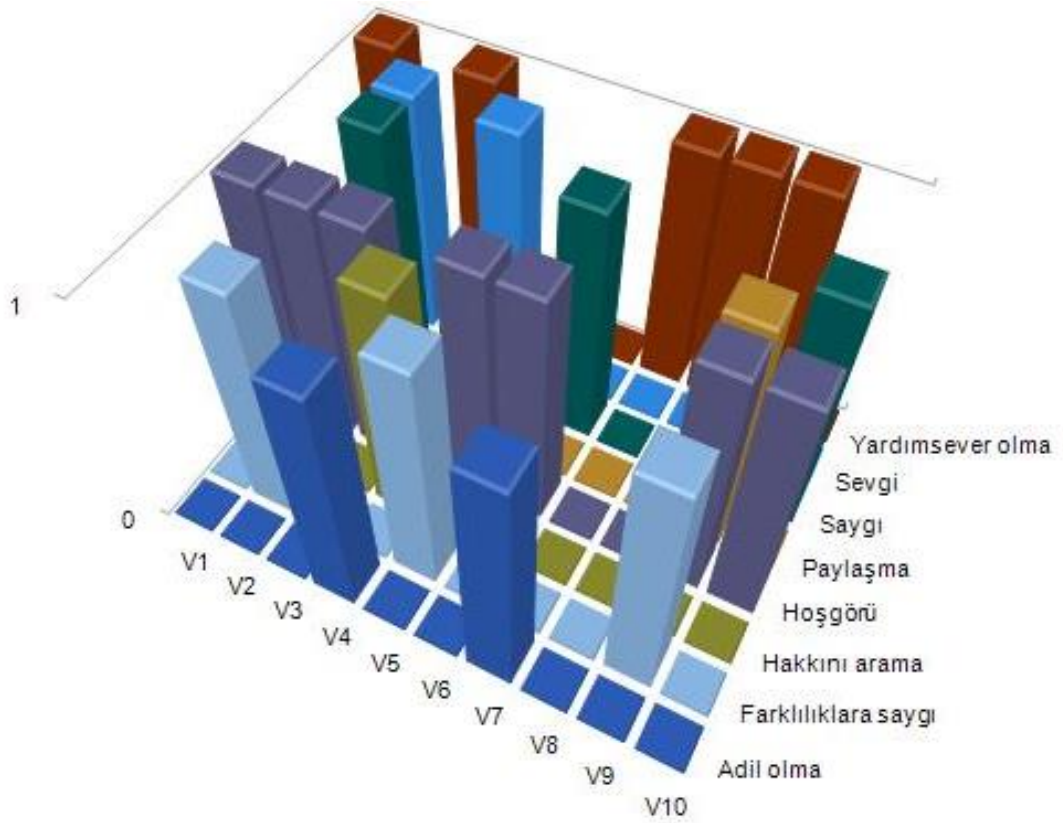
"Öncelikle bu etkinlikleri çok hayranlıkla karşıladım. Size teşekkür ediyorum. Uygulanan etkinlikler çocuğuma olumlu katkı sağladı. Çocuğumun kişiliği pekişti. Çocuğum kendi kimliğine ilgi duyan biri. Biz Alevi ve Kürt'üz. Oğlum bunları araştıran birisi. Sizin etkinlikleriniz onun bu kişiliğini daha da pekiştirdi. Çevresindeki farklılıklara karşı farkındalığı arttı." V:2

"Bütün temaların çocuğuma katkısı oldu hocam. Ayrımcılık yapılmamasını öğrendi. Farklı dine, dile ayrımcılık yapılmaması gerektiğini öğrendi. Kadına şiddet uygulanmaması gerektiğini öğrendi. Çocuğum bu yaşta bunu öğrenmesi ileri de bunu yapmamasına neden olacak. Çocuğum sağlıklı bir aile babası olacak, etkinlikler sayesinde." V:3

"O etkinlikleri takip ediyorum. Kızım o derste çok mutlu oluyor. Kızım Suriyelilerle ilgili bir farkındalığı arttı. Derslerde de başarısını arttığını görüyorum. Sınavları iyi olmaya başladı. Bu Suriyelilere karşı yardımsever oldu. Bize onlara yardım etmemizi söylüyor." V:9

"Bu etkinlikler çocuğumun öğrenmesine katkı sağladı. Farklılıklara hassasiyeti arttı. Çevresindeki fakir insanlara, engelli insanlara daha bir hassasiyeti oluştu." V:10

Velilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler sayesinde öğrencilerin hangi değerleri kazandıkları ile ilgili görüşleri Grafik 37'de verilmiştir.



Grafik 37. Velilerin uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kazandıkları değerler ile ilgili görüşleri

Grafik 37 incelendiğinde velilerin çoğu (f: 7) tarafından uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin hoşgörü değerini kazandıkları belirtilmiştir. Ayrıca veliler tarafından, uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin adil olma (f: 2), farklılıklara saygı (f: 3), hakkını arama (f: 1), paylaşma (f: 1), saygı (f: 3), sevgi (f: 2) ve yardımseverlik (f: 5) değerlerini kazandıkları belirtilmiştir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Mevlana etkinliğinde hoşgörü değerini kazandı. Mevlana'nın hayatını araştırmaya başladı. Kitapçıya gittik, Mevlana ile ilgili kitap aldı. Daha hoşgörülü olmaya başladığını gözlemliyorum. Özellikle kardeşine karşı. Birde engelli biriyle karşılaştık yolda. Hemen gidip ona yardımcı olmaya çalıştı. Bunun sebebi sizin engelli bireylerle yapmış olduğunuz çalışmadan etkilenmiş."

V:1

"Benim oğlum değerlere zaten sahipti. Ancak etkinlikler sayesinde farklılıklara saygılı olunması gerektiğini, hoşgörülü olması gerektiğini öğrendi. İnsanlara

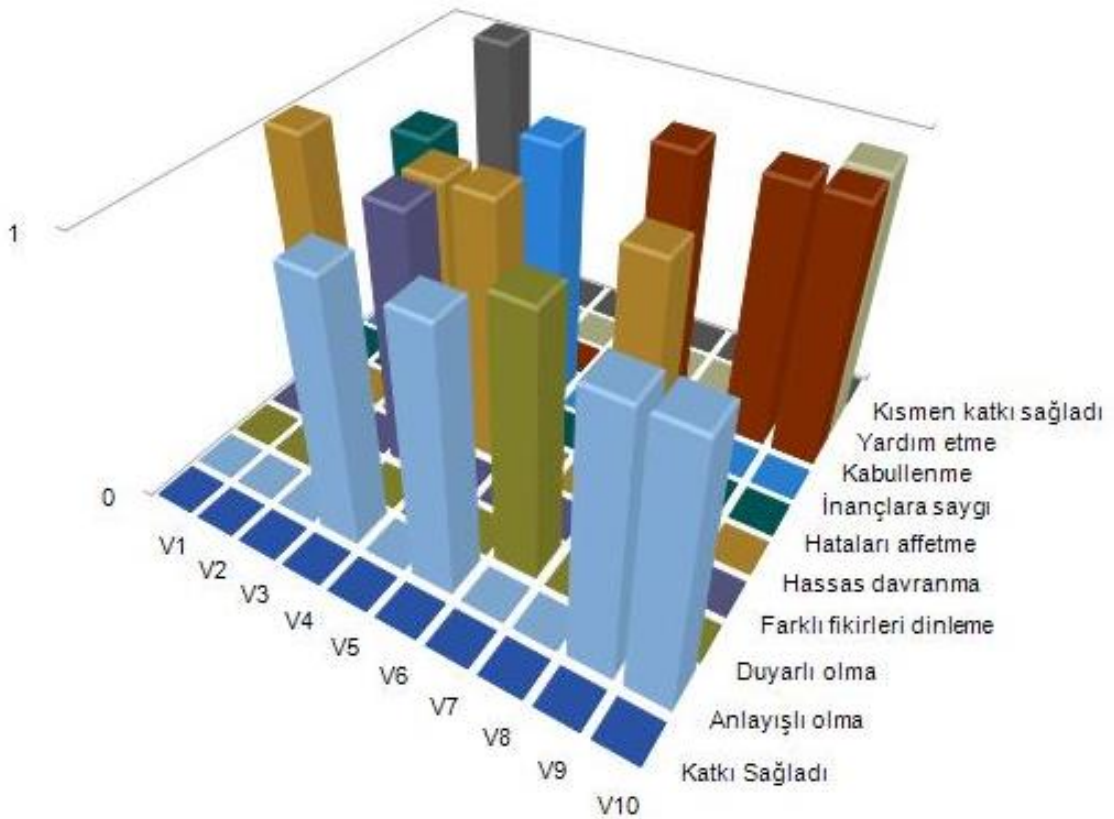
sevgi ve saygı göstermesi gerektiğini biliyordu, etkinlikler sonrasında daha da pekişti bu." V:2

"Çocuğum daha hoşgörülü oldu. Daha yardım sever oldu." V:3

"Suriyeli gördüğünde farklılıklarına saygılı olmaya başladı. Onlara hoşgörülü olunması gerektiğini öğrendi. Geçen okuldan eve geldi, bi baktım oyuncaklarını topluyor. Dedim, kızım ne yapıyorsun? Baba oyuncaklarımı Suriyeli çocuklara götürecem, dedi. Paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrendi." V:9

"Yapılan etkinlikler sonucunda çocuğuma olumlu değişiklikler gözlemledim. Daha bir hoşgörülü olmaya başladı. Özellikle farklı kimliklere karşı. Büyüklerine karşı daha saygılı davranmaya başladı." V:10

Velilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler sayesinde öğrencilerin hoşgörü değerine katkısı ile ilgili görüşleri Grafik 38'de verilmiştir.



Grafik 38. Velilerin uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerine katkıları ile ilgili görüşleri

Grafik 38 incelendiğinde velilerin çoğu (f: 9) tarafından uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerlerine katkı sağladığı belirtilirken, bir veli kısmen katkı

sağladığını belirtmiştir. Veliler Katkı sağladı teması altında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin; anlayışlı olmasını (f: 9), duyarlı olmasını (f: 1), farklı fikirleri dinlemesini (f: 1), hassas olmalarını (f: 2) sağladığı, hataları affetmeyi (f: 1), farklı inançlara saygılı olmayı (f: 1), insanları oldukları gibi kabullenmeyi (f: 3) ve insanlara yardım etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Tabi tabi, etkisi oldu. Küçük kızıma karşı daha hoşgörülü. Küçük kızım bir gün sizin yaptığınız etkinlikle ilgili 'Anne beni de tekerlekli sandalye ile gezdir.' dedi. O oyun olarak algılıyor. Büyük kızım hemen açıklama yaptı: 'Ablacım o bir oyun değil. Oradaki insanlar yürüyemedikleri için tekerlekli sandalyeye oturuyorlar.' dedi. Özellikle engellilere karşı daha hassas oldu." V:1

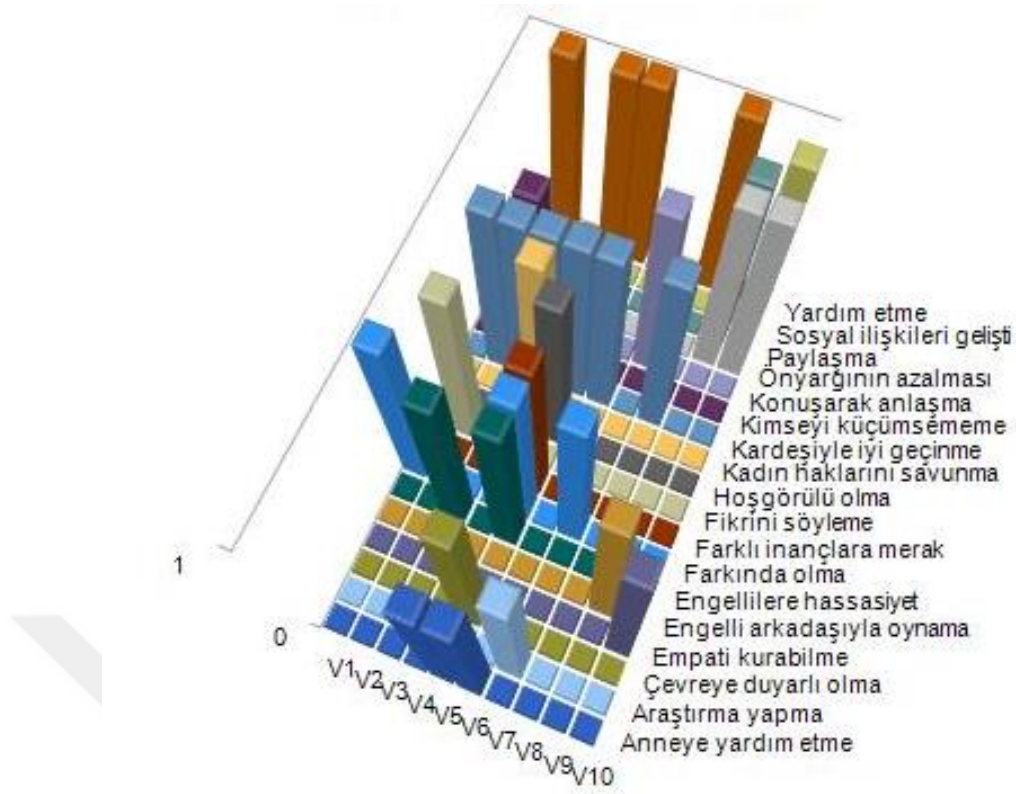
"Evet oldu. E. zaten hoşgörülü biriydi. Ancak daha da hoşgörülü oldu, Arkadaşlarına karşı." V:2

"Katkısı oldu. Kardeşine karşı oldu. Kardeşi hata yaptığında onu affetmeye başladı. Daha önce hemen kavga ederlerdi." V:3

"Kızım artık insanları olduğu gibi kabullenmeye başladı. Engelli arkadaşını ya da tembel olan arkadaşlarını olduğu gibi kabullenmeye başladı. Onlara karşı daha anlayışlı olmaya başladı." V:9

"Katkı sağladı tabiki. Malum bizde farklılıklara karşı olumsuz düşünceler var. Bu da, çocuklarımıza yansıyor. Çocuğum artık farklı insanlara karşı daha anlayışlı oldu. K. arkadaşına karşı anlayışlı davranıyor. Onu olduğu gibi kabulleniyor. Çevresindeki fakirlere engellilere yardımcı olmaya çalışıyor." V:10

Velilerin uygulanan öğretim programındaki etkinlikler sayesinde öğrencilerin günlük hayatlarında nasıl bir değişiklik yarattığı ile ilgili görüşleri Grafik 39'da verilmiştir.



Grafik 39. Velilerin uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında nasıl bir değişiklik yarattığı ile ilgili görüşleri

Grafik 39 incelendiğinde veliler, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında daha çok kardeşleriyle iyi geçinmelerini (f: 3) sağladığını belirtmişlerdir. Veliler tarafından, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında; anneye yardım etme (f: 2), araştırma yapma (f: 1), çevreye duyarlı olma (f: 1), empati kurabilme (f: 1), engelli arkadaşıyla oynama (f: 1), engellilere karşı hassas olma (f: 2), çevresindeki farklılıkların farkında olma (f: 3), farklı inançları merak etme (f: 1), fikrini rahatça söyleme (f: 1), hoşgörülü olma (f: 1), kadın haklarını savunma (f: 1), kimseyi küçümsememe (f: 1), konuşarak anlaşma (f: 1), farklılıklara karşı ön yargının azalması (f: 2), paylaşma (f: 2), sosyal ilişkilerde bulunma (f: 1) ve yardımlaşma (f: 4) gibi değişikliklerin olduğu belirtilmiştir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Çocuğum engellilerin nasıl zor bir hayat sürdüğünün farkına vardı. Sizin tekerlekli sandalye ile öğrenciyi evine kadar götürmeniz ve yaşadığınız zorlukları geldi evde bize anlattı. Engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunların daha da farkına vardı." V:1

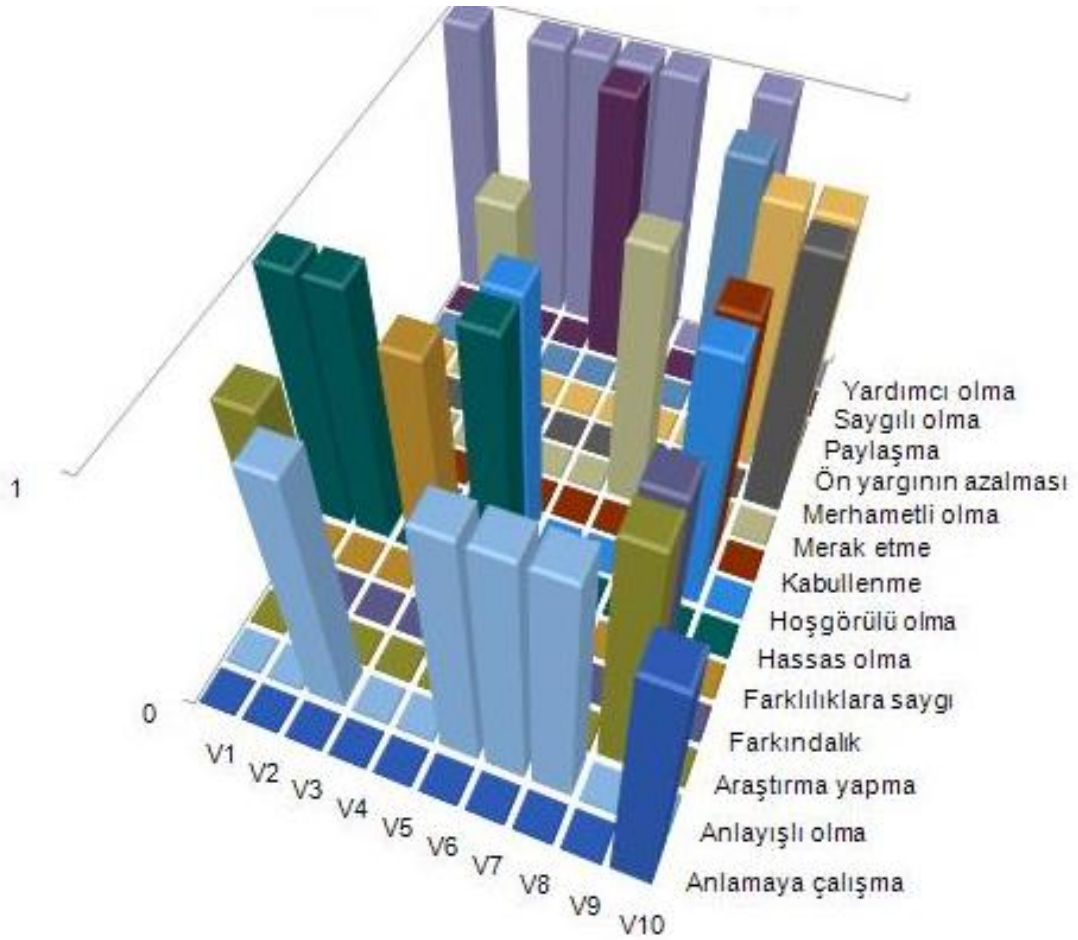
"Kısmen oldu. Kardeşiyle biraz daha iyi geçiniyor. Fikirlerini daha açık konuşabiliyor. Bir konu hakkında düşüncesi ne ise, hemen söylüyor bize. Özellikle sizin yapmış olduğunuz etkinliklerden sonra bu gerçekleşti." V:2

"Engelli arkadaşına karşı hassas oldu. Biliyorsunuz daha önce bu arkadaşıyla sorun yaşamıştır. Şimdi onunla oynuyor. Kardeşiyle daha uyumlu olmaya başladı. Sorun yaşamamaya başladı." V:3

"Benim çocuk sınıftaki engelli öğrenci ile oynamazdı. Şimdi bakıyorum kızım onunla oyun oynamaya başladı. O arkadaşına karşı ön yargılıydı. Bu sene sizin sayenizde ön yargısı kırılmaya başladı. Allah razı olsun." V:9

"Evet etkisi oldu. Empati kurabilme yeteneği arttı. Engelli bir bireyin ya da bir fakirin yerine kendisini koyup, neler hissettiğini düşünüyor ve bunu da bizle paylaşıyor. Onlara yardım edilmesi gerektiğini söylüyor ve kendisi de yardım ediyor. Çocuğumda bu bakımdan ön yargının da azaldığını görüyorum. Eskiden engellilere karşı ön yargılıydı. Şimdi o yok." V:10

Velilerin uygulanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı duygu ve düşüncelerinde nasıl bir değişiklik olduğu ile ilgili görüşleri Grafik 40'ta verilmiştir.



Grafik 40. Velilerin uygulanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı duygu ve düşüncelerinde nasıl bir değişiklik olduğu ile ilgili görüşleri

Grafik 40 incelendiğinde veliler, uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı yardımcı olduklarını (f: 6) belirtmişlerdir. Veliler uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; anlayışlı olduklarını (f: 4), kültürel özelliklerini anlamaya çalıştıklarını (f: 1), farkındalık oluştuğunu (f: 1), farklılıklara saygı duyduğunu (f: 1), farklılıklara karşı hassas olduklarını (f: 3), hoşgörülü olduklarını (f: 1), farklılıkları olduğu gibi kabullendiğini (f: 1), farklı kültürleri merak ettiklerini (f: 2), merhametli olduklarını (f: 1), ön yargılarının azaldığını (f: 2), eşyalarını paylaştıklarını (f: 1) ve saygılı olduklarını (f: 1) belirtmişlerdir. Bazı velilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Çocucuğum farklılıkları bilir ve doğal karşılar. Çocuğum fakir birine yardım edilmesi gerektiğini bilir. Ancak etkinlikler sayesinde daha hassas olmaya

başladı. Engellilere karşı daha hassas ve daha yardımsever olmaya başladı."

V:1

"Farklı kültürel özellikleri araştırmaya başladı. Kendi inancını, ırklarını araştırmaya başladı. Kendinden farklı olanlara karşı daha hassas olmaya başladı. Engellilere, fakirlere karşı hassasiyeti arttı." V:2

"Engelli arkadaşına karşı yardımsever oldu. Farklı insanlara anlayışlı davranmaya başladı. Bize de anlatmaya başladı. Anne insanlar farklı dine inanabilirler, farklı dili konuşabilirler. Biz onlara karşı anlayışlı olmalıyız diyor." V:3

"Çocuğum artık bazı şeyleri kavramaya başladı. Artık bir farkındalık kazanmaya başladı. Biz farklı dili konuşabilirdik, farklı inançta olabilirdik demiş annesine. Farklı kültürleri araştırmaya başladı. Bizden kitaplar istiyor. İnternette bakıyor. Bize anlatıyor. Farklılıkları olduğu gibi kabulleniyor artık. Hoşgörülü olması gerektiğini söylüyor. Eşyalarımızı fakir insanlarla paylaşmamız gerektiğini söylüyor." V:9

"Öncelikle kendi sınıfında özürlü bir arkadaşı var. Bu arkadaşına karşı daha anlayışlı davranmaya başladı. Daha merhametli oldu. Alevilik ile Kürtlük ile çevreden kaynaklı ön yargılardan dolayı çocuğumda da ön yargı vardı. Şimdi onu biraz aştık." V:10

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğrencilerin hoşgörü algıları cinsiyetlerine, etnik kimliklerine ve inançlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin hoşgörüü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörüü benzer şekilde algıladıkları söylenebilir. Ayrıca kadın öğrenciler hoşgörüü saygılı olma, kötü söz kullanmama, iyilik, hataları görmezden gelme, farklılıklarla alay etmeme, farklılıklara saygı ve birlik beraberlik olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüü iyilik, sevgi, saygılı olma, birlik ve beraberlik ile affetme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları incelendiğinde Türk, Kürt ve Zaza etnik kimliklerine sahip öğrencilerin hoşgörüü yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuç da, etnik kimliklerine göre öğrenciler hoşgörü benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Türk etnik kimliğine sahip olan öğrenciler hoşgörüü saygılı olma, iyilik ile birlik ve beraberlik; Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüü kötü söz kullanmama, iyilik, işbirliği ve farklılıklara saygı olarak; Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler ise sevgi, saygılı olma, hataları görmezden gelme, farklılıklarla alay etmeme, farklılıklara saygı ve affetme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları incelendiğinde Alevi ve Sünni inancına sahip olan öğrencilerin hoşgörüü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmektedir. Alevi inancına sahip olan öğrenciler hoşgörüü saygılı olma, iyilik, işbirliği ve farklılıklara saygı olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip öğrenciler ise hoşgörüü sevgi, saygılı olma, kötü söz kullanmama, iyilik, hataları görmezden gelme, farklılıklarla alay etmeme, farklılıklara saygı, birlik ve beraberlik ile affetme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin cinsiyetlerine, etnik kimliklerine ve inançlarına göre bakıldığında hoşgörüü benzer şekilde algıladıkları görülmüştür. Ülkemizde farklı etnik kimliğe, inanca sahip bireyler bir arada yaşamakta ve kültürel olarak etkileşimde

bulunmaktadırlar. Çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizde insanların değerleri algılayış biçimleri birbirine yakındır. Bu nedenle öğrencilerin, değerlere yönelik algılarının benzer olduğu düşünülmektedir. Topuz (1995) göre hoşgörü, başkalarına saygı göstermektir; yani onların inançlarına, dinine, ırkına, ulusuna, rengine, kültürüne, siyasal eğilimlerine, ahlakına, geleneklerine ve düşüncelerine saygı göstermektir. Mutluer (2015) hoşgörünün; insan ve toplum hayatını düzenleyen karşılıklı sevgi, saygı ve huzur ortamını geliştiren, bireyler arasında olumlu düşünce ve duyguların ortaya çıkmasına imkân veren ahlaki bir değer olduğu söylemektedir. Öğrencilerin hoşgörü algılarının bu tanımlara uygun olduğu söylenebilir. Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada da, ilkokul 4. sınıf öğrencileri hoşgörü; daha çok yardımlaşma, affetmek, sevgi, iyi davranmak ve farklılıklara saygı olarak algıladığı görülmüştür. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğu iyi insan olmak için cevabını vermişlerdir. Hoşgörülü olmak, iyi bir insan olmayı gerektirir. Hoşgörülü bireyler, çevresindeki diğer bireylere karşı iyilik yapmaya önem verirler. Nitekim Aslan (2001) tarafından da, hoşgörünün iyiliği barındırdığı açıkça ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından iyi insan olmak için hoşgörülü olunması gerektiğinin belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından mutlu olmak için, yardımlaşmak için, saygılı olmak için, kalp kırmamak için, insanları üzmemek için, huzurlu yaşamak için ve dünyanın kötü bir yer olmaması için hoşgörülü olunması gerektiği belirtilmiştir. Hoşgörülü bir ortamda insanlar mutlu olurlar, birbirlerine yardımcı olurlar, saygılı davranırlar, birbirlerinin kalplerini kırmamak için hassasiyet gösterirler, birbirlerini üzmezler ve kırmazlar. Ayrıca hoşgörünün olduğu yerde iyilik vardır. Bu bakımdan, öğrencilerin böyle görüşler belirtmeleri, insanların neden hoşgörülü olmaları gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. İnsanlar arasında hoşgörü olmadığı takdirde çatışmalar olmakta, bu da kavgalara neden olmaktadır. Nitekim insanlık tarihine bakıldığında, hoşgörünün olmadığı toplumlarda kavganın ve savaşların olduğu görülmektedir. Günümüzde de, insanlar arasında hoşgörü olmadığı durumlarda kavgalar ortaya çıkmaktadır. Gerek sosyal medyada gerek yazılı ve görsel basında insanların birbirlerine hoşgörülü olmamaları nedeniyle kavgalar yaşandığına dair sıkça haberlere rastlanılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler tarafından böyle bir görüşün belirtildiği düşünülmektedir. Ayrıca

öğrenciler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağı, küslük olacağı, kötülük görüleceği, insanların kendilerini sevmeyeceği, düşmanlık olacağı, dünyanın yok olunacağı, dostluk olmayacağı, dışlanacakları, arkadaşlarının olmayacağı ve alay edilecekleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olmak için yardımsever olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Hoşgörü değeri, diğer bazı değerlerle yakından ilişkilidir (Kalın, 2013). Yardımlaşmada bu değerlerden bir tanesidir. Hoşgörülü bireyler çevrelerindeki diğer insanlara karşı yardımseverlerdir. Bu nedenle öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için saygılı olmak, kötülük yapmamak, kavga etmemek, kalp kırmamak, iyilik yapmak, fikirleri dinlemek, farklılıklara saygılı olmak ve arkadaşlık kurmak gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygılı olunması ve alay edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye'de farklı etnik kimliğe, inanca sahip, farklı dili konuşan bireyler yaşamaktadır. Nitekim KONDA (2011) tarafından yapılan araştırmada ülkemizde yaşayan farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin yaşadığı toplumlarda insanların birbirlerine saygılı olması ve birbirlerinin farklılıklarıyla alay etmemeleri önem arz etmektedir. Çünkü toplumsal barışın ve huzurun tesis edilmesinde, insanların birbirlerinin farklılıklarını olduğu gibi kabul etmeleri ve birbirlerine karşı saygı göstermeleri gerekmektedir. Nitekim UNESCO'nun kuruluş amaçlarından biri, çokkültürlü yapıya sahip toplumlarda bireylerin kültürel farklılıklardan dolayı birbirlerine saygı göstermesidir (Başbay & Bektaş, 2009). Aynı şekilde Wilson (2008) tarafından da, çokkültürlü toplumlarda bireylerin birbirlerine saygı göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakımdan, öğrenciler tarafından böyle bir görüşün belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin böyle bir görüş belirtmeleri, gelecekte ülkemizde barışın ve huzurun tesis edilmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylere yardımcı olunması, iyi davranılması ve hoşgörülü olunması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada velilerin hoşgörüyü nasıl algıladıkları da incelenmiştir. Kadın velilerin çoğu hoşgörüyü, karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabullenme olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca kadın veliler tarafından hoşgörü; yardımseverlik, sessiz kalma, saygılı olma, sabırlı olma, ön yargılı olmama, konuşarak anlaşma, kibar davranma, insanları dışlamama, iletişim kurma, hataları affetme ve anlayışlı olma olarak algılanmaktadır. Erkek velilerin çoğu hoşgörüyü insanlarla iyi geçinme olarak

algılamaktadırlar. Ayrıca erkek veliler tarafından hoşgörü; kalp kırmama, iyilik yapma, hatayı yüze vurmama, görmezlikten gelme ve anlayışlı olma olarak algılanmaktadır. Alevi inancına sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma, hataları affetme, insanları dışlamama, iyi geçinmek, kabullenme, kibar davranma, ön yargılı olmama ve saygılı olma olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma, görmezlikten gelme, hataları yüze vurmama, iletişim kurabilme, iyi geçinmek, iyilik yapma, kabullenme, kalp kırmama, konuşarak anlaşma, sabırlı olma, sessiz kalma ve yardımseverlik olarak algılamaktadırlar. İlkokul mezunu veliler tarafından hoşgörü; anlayışlı olma, iletişim kurabilme ve yardımseverlik olarak algılanmaktadır. Lise mezunu veliler tarafında hoşgörü; hataları affetme, iyi geçinmek, iyilik yapma, kibar davranma ve konuşarak anlaşma olarak algılanmaktadır. Lisans mezunu veliler tarafından ise hoşgörü; anlayışlı olma, görmezlikten gelme, hatayı yüze vurmama, insanları dışlamama, iyi geçinmek, kabullenme, kalp kırmama, ön yargılı olmama, sabırlı olma, saygılı olma ve sessiz kalma olarak algılanmaktadır. Düşük düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; iletişim kurabilme, konuşarak anlaşma ve yardımseverlik olarak algılamaktadırlar. Orta düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma, hataları affetme, iyilik yapma ve kibar davranma olarak algılamaktadırlar. Yüksek düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörü; anlayışlı olma, görmezlikten gelme, hatayı yüze vurmama, insanları dışlamama, iyi geçinmek, kabullenme, kalp kırmama, ön yargılı olmama, sabırlı olma, saygılı olma ve sessiz kalma olarak algılamaktadırlar.

Araştırma sonucu incelendiğinde velilerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve inançlarına göre benzer şekilde hoşgörü; algıladıkları görülmektedir. Bu da, bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip olsalar da hoşgörü değerine verdikleri anlamların aynı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun nedeni olarak, ülkemizde farklı kimliklere sahip bireylerin bir arada yaşamaları ve birbirleriyle iletişimde bulunmaları gösterilebilir. Aslan (2001) tarafından hoşgörü; anlayış gösterme, saygı duyma, rahatsız olmama, farklı görüşleri kabul etme anlamları taşıyan, insanları, doğayı ve çevreyi var oldukları biçimiyle kabul etme olarak tanımlanmıştır. Kuçardi (1995) ise hoşgörü; kendisinden farklı olan, onayladıklarından farklı olan veya kendisinin istemediği hatta karşı olduğu düşüncelere ve tutumlara sahip kişilerin haklarına zarar vermemesi ve zarar vermek istememesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, velilerin hoşgörü; uygun bir şekilde algıladıkları görülmektedir. Ancak, bir veli tarafından belirtilen hoşgörü "*sessiz kalmadır*" tanımı

yanlış bir tanımdır. Yürüşen (2001) tarafından yapılan tanımda hoşgörünün sessiz kalma, aldırış etmeme, taviz verme, kayıtsız kalma anlamına gelmeyeceği belirtilmiştir.

Velilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*mutlu ve huzurlu yaşamak için*" cevabını vermişlerdir. Yukarıda da belirtildiği üzere, hoşgörünün olduğu ortamda insanlar mutlu ve huzurlu yaşarlar. Bu nedenle velilerin böyle bir görüş belirttiği düşünülmektedir. Ayrıca veliler tarafından barış olması için, çatışma olmaması için, düzen olması için, kalp kırmamak için, savaş olmaması için, saygılı olmak için, sevginin olması için, tahammül için ve sorunlar kolayca çözülür cevapları verilmiştir. Veliler tarafından "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna verilen cevaplarla, öğrenciler tarafından verilen cevaplar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Değerler eğitiminin ilk başladığı yer ailedir. Bu bakımdan, velilerle öğrenciler arasında benzer cevapların verilmiş olması, veliler tarafından hoşgörü değerinin neden kazanılması gerektiğinin çocuklarına anlatıldığını ortaya koymaktadır.

Velilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Yukarıda da belirtildiği üzere, bireyler birbirlerine karşı hoşgörülü olunmaması durumunda aralarında çatışma çıkabilir ve bu da kavgalara neden olabilir. Ayrıca toplum içerisinde hoşgörülü olunmamasından dolayı birçok kavgaya bireyler şahit olmaktadır. Bu nedenle, velilerin böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Nitekim V:8 tarafından "*Örneğin iki komşum birbirlerine hoşgörülü davranmadıkları için kavga ettiler.*" görüşü bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca veliler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda bencilliğin, dargınlığın, dışlanmanın, huzursuzluğun, kaosun, nefretin, ön yargının, sevgisizliğin olacağı ve kalp kırılacağı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda velilerin ve öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda benzer ve farklı görüşler belirttikleri görülmüştür.

Veliler, çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için en çok telkin yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Telkin yönteminde öğrencilere değerler tekrar ettirilerek kazandırılmaya çalışılır (Ulusoy & Dilmaç, 2014). Bu yöntemde öğretmen ya da anne-baba "*çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmaz (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar (sorumluluk)*" gibi yönlendirmelerle değerleri telkin yolu ile öğretmektedirler (Keskin, 2016). Velilerde, öğrencilere telkin yöntemini kullanarak hoşgörü değerini kazandırmaya çalışmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilere değer kazandırmada en çok telkin yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Halstead & Taylor, 2000; Ulusoy & Dilmaç, 2014). Ayrıca veliler çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için örnek olma, değer açıklama ve davranış

değiştirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Aran ve Demirel (2013) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri değerleri kazandırmada telkin, model olma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçta, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Velilerin çoğu çocuklarının hoşgörülü olduğunu belirtmişlerdir. Bu tema altında veliler tarafından çocuklarının yardımsever olduğu, iyilik yaptığı ve anlayışlı olduğu belirtilmiştir. Veliler tarafından çocuklarının kısmen hoşgörülü olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca veliler tarafından çocuklarının hoşgörülü olmadığı da belirtilmiştir. Bu tema altında veliler tarafından çocuklarının kıskanç ve kavgacı oldukları belirtilmiştir.

Veliler tarafından çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylere daha çok yardımcı oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip kişilere yardım etmeleri istenilen bir durumdur. Veliler tarafından böyle bir görüşün belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca veliler tarafından çocuklarının farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay ettikleri, alay etmedikleri, anlayışlı oldukları, ayırım yapmadıkları, dışladıkları, merhametli oldukları, saygılı oldukları ve üstten baktığı belirtilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Tartışma ve Yorum

Çalışma grubuna ait eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerlere göre, çalışma grubunun eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünme biçimidir (Aybek, 2010). Chance'e göre eleştirel düşünme "*olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği*" olarak tanımlamıştır (Akt. Şahinel, 2002). Araştırma sonucunda,

öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın çıkması, öğrencilerin çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı sayesinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini açıkça ortaya çıkarmıştır. Uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin, olaylara, durumlara farklı pencerelerden bakmayı, çıkarımda bulunmayı, karşılaştıkları sorunların özüne inmeyi, anlamaya çalışmayı, olayları analiz etmeyi, kendi görüşlerini savunmayı, problem çözme becerisini öğrendikleri söylenebilir. Nitekim çokkültürlü eğitimde, bireylere farklı bakış açıları kazandırmayı amaçlanmaktadır (Banks, 2013; Gay, 2004; Wilson, 2012). Au ve Kawakami (1994), Foster (1995), Hollins (1996) Gay (2010), Günay, Kaya ve Aydın (2014), Ladson-Billings (1994; 1995), Marangoz (2014) ve Ware (2006) tarafından yapılan araştırmalarda çokkültürlü eğitimin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Mathison ve Freeman (1997) tarafından yapılan çalışmada disiplinlerarası yaklaşıma göre düzenlenen tasarımın eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elliot (1999) tarafından yapılan çalışma ile matematik ve fen dersleri birleştirilerek tasarlanan disiplinlerarası yaklaşıma uygun temalar bir dönem boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diker (2003) tarafından yapılan çalışmada disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin mantıksal düşünme seviyelerini arttırdığı belirlenmiştir. Powers ve Jones-Walker (2005) tarafından yapılmış ve disiplinlerarası yaklaşımın bir dönem boyunca eczacılık fakültesi öğrencilerine üç bölüm halinde uygulanmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile problem çözme becerisi kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında da, disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre uygulanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Tüm bu araştırmalar, yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programında yer alan etkinlikler kapsamında tartışmanın olması, işbirlikli öğrenmeye yer verilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli öğretimine yer verilmesi ve dersin araştırma, yönlendirme, soru-cevap şeklinde işlenmesi, her konuda öğrencilerin fikrinin alınması ve uygulama safhasında da öğrencilerin aktif rol oynamalarının sağlanması, öğrenci temelli etkinliklerin yaptırılması ve her öğrencinin kendi çabasıyla bir takım ürünler ortaya koymasının sağlanması sebebiyle öğrencilerinin eleştirel

düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın çıktığı düşünülmektedir. Yaman (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, beyin temelli öğretime dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık yarattığı sonucu elde edilmiştir. Tonus (2012) tarafından yapılan araştırmada da, argümantasyona dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde Özkök (2004) tarafından yapılan araştırmada, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Çalışma grubuna ait hoşgörü dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerlere göre, çalışma grubunun hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü değeri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Hoşgörü; anlayışlı olma, saygı gösterme, farklı görüşleri kabullenme, bir insanın kendisinden farklı düşünceleri, inançları, değerler sistemi vb. olan insanlara karşı, “sevecen” bir tahammül göstermesi, insanların onaylamadıkları davranışlara ya da eylemlere müdahale etmeme gerektiği inancıdır (Arslan, 2001; Ashford, 2009; Evkuran, Cengil, Korukcu, Yavuz, Akyol & Ünlüer, 2010).

Eğitimin temel amaçlarından birisi bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayışı, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmedir. Çokkültürlü eğitimin, öğrencilere ırksal, kültürel ve dini farklılıklara saygı aşılama yönelik çabaları olduğu, bu şekilde demokratik bir eğitim anlayışının sağlanabileceği ifade edilmektedir (Adamou, 2003; Quezada & Romo, 2004). Vatandaş (2002: 19): “Çokkültürlülük, toplumsal gerçekliği tanımlayan bir olgu olmasının aksine, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerinde modellemiş bir düşünce hali olarak anlam kazanmaktadır” görüşüyle çokkültürlülüğün

özgürlük, hoşgörü, farklılıklara saygı kavramlarının ilkelerine dayandığını belirtmektedir. İnsanlar farklı kültürlere hoşgörü ile bakmaya, onların içindeki zenginlikleri görmeye başladıklarında kendi kültürleri içindeki farklılıkları da fark etmeye ve onları bastırmak yerine açığa çıkarmaya çalışırlar (Giddens, 2000). Hoşgörü, demokratik toplumlarda demokrasinin ve insan haklarının gelişimi için her vatandaşın sahip olması gereken temel değerlerden biridir (Colesante & Biggs, 1999; Weidenfeld, 2002; Widmalm, 2005). Türkiye’de 1982 Anayasası’nda da hoşgörüye yer verilmiştir. 1982 Anayasası’nın 10. maddesinde herkesin dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşit olduğu belirtilmiş ve 14. maddesinde de demokratik düzeni ortadan kaldıracak, temel hak ve özgürlükleri yok edecek, ayrımcılığa yol açacak davranışların hoşgörü ile karşılanamayacağı vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın çıkması, öğrencilerin çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı sayesinde hoşgörü değerini geliştirdiğini açıkça ortaya çıkarmıştır. Uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin, farklı etnik gruplara, inançlara sahip, farklı dili konuşan, farklı engeli sahip, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan insanlara hoşgörülü olunması gerektiğini öğrendikleri söylenebilir.

Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programında yer alan etkinlikler kapsamında tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme, film izlenilmesi, drama yapılması, hikaye yazılması, öğrenci merkezli çeşitli etkinliklerin yapılması sebebiyle öğrencilerinin hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın çıktığı düşünülmektedir. İşcan-Demirhan ve Senemoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Aladağ (2009) tarafından yapılan araştırmada da, sosyal bilgiler dersinde değerler öğretim yaklaşımının öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmıştır. Aynı şekilde Özyurt, Demir ve Bay (2015) tarafından yapılan araştırmada da, okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitimi programının üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinde azimli olma değerini kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Çalışma grubunun hoşgörü tutum ölçeğinin düşüncelere saygı alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "*katılıyorum*" düzeyinde; anlayışlı olma alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "*katılıyorum*" düzeyinde; sevgi alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "*katılıyorum*" düzeyinde; duygulara saygı alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "*kısmen katılıyorum*", sontest puan ortalaması ise "*katılıyorum*" düzeyinde ve ölçeğin geneline ait öntest-sontest puan ortalaması "*katılıyorum*" düzeyindedir. Çalışma grubuna ait hoşgörü tutum ölçeğine ait öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda düşüncelere saygı, anlayışlı olma, sevgi, duygulara saygı alt boyutları ile ölçeğin genelinin öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucunda, düşüncelere saygı, duygulara saygı alt boyutları ile ölçeğin genelinin çok büyük düzeyde etki büyüklüğü; anlayışlı olma ve sevgi alt boyutlarında orta düzeyde etki büyüklüğü göstermektedir. Bu değerlere göre, çalışma grubunun hoşgörü tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan araştırmada da, karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü tutumları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yardımseverlik değerinin, etkinlik temelli öğretimini yapan Aktepe'nin (2010) çalışmasında da deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğunun tespit edilmesi araştırma bulguları ile örtüşen bir diğer çalışmadır. Tahiroğlu (2014) tarafından "*Duygu, Düşüncelere Saygı ve Hoşgörü*" ve "*Demokratik Bir Sınıf Toplumu*" adlı etkinliklerin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine ve demokratik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum ve hoşgörü eğilim düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Araştırma kapsamında kullanılan araştırmacı günlüğü incelendiğinde en çok disiplin sorunu ve sınıf ortamı temalarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Sınıf ortamı teması altında; ortamın uygun olmaması, kalabalık sınıf ve fiziki alan

yetersizliğinden dolayı sorunlarla karşılaşmıştır. Veli teması altında velinin bilgisizliği ve ön yargıdan dolayı; öğretmen teması altında ön yargıdan dolayı; öğrenci teması altında önyargı ve etkili sunum yapmadan dolayı; okul yönetimi teması altında ön yargı ve okul yönetiminin bilgisizliğinden dolayı; etkinlik teması altında etkinliğin zor olmasından dolayı; araç-gereç teması altında araç gereç yetersizliğinden ve araç-gerecin arızalanmasından dolayı sorunlarla karşılaşmıştır.

Öğrenciler tarafından öğrenci günlüklerinde belirtilen sorunlar etkinlikler, disiplin sorunu, zaman, değerler, araç gereç ve sorun yok temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler, etkinlikler teması altında kadına şiddet etkinliğinde, görev dağılımında, dramada, prova yapmama, araştırma yapmada, sunum yapmada, grup çalışmasında, arkadaşların görevini yapmamasında ve etkinliklerin zor olmasından dolayı; disiplin temasında anlaşmazlık yaşanmasından, arkadaşlarının dersi dinlemesinden, arkadaşlarının öğretmeni dinlememesinden, arkadaşlarının derste konuşmasından ve arkadaşlarının kavga etmesinden dolayı; zaman temasında zamanın yetersizliğinden dolayı; değerler temasında saygılı olunmamasından, engellilere yardım edilmemesinden, engellilerin görmezden gelinmesinden, arkadaşlarının farklı fikirleri dinlememesinden, arkadaşlarının farklılıklara saygılı olmamasından ve arkadaşlarının araç-gereçlerini paylaşmamasından dolayı; araç-gereç temasında ise araç gereç bozukluğundan ve araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu yapılan etkinliklerde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında yapılan video kayıtlarında karşılaşılan sorunlar sınıf, öğrenci, etkinlik, disiplin sorunu, değerler, araç-gereç ve zaman yetersizliği temaları altında bir araya getirilmiştir. Video kayıtlarında en çok disiplin konusunda sorunla karşılaşıldığı görülmüştür. Disiplin sorunu teması altında; izinsiz konuşma, ayakta dolaşma, öğretmeni dinlememe, kaba davranma, gürültü ve arkadaşını dinlememe; sınıf teması altında sınıfın kalabalık olması, sınıf ortamının uygun olmaması ve fiziki alan yetersizliği; araç-gereç teması altında araç-gereç eksikliği, araç-gereç bozukluğu ve kıyafet eksikliği; öğrenci teması altında araştırma yapamama, sunum yapamama, ön yargılı olma, görevin yerine getirilmemesi, görev dağılımının yapılamaması ve öğrencilerin derse etkin katılmaması; değerler teması altında yardımlaşmama, birbirlerine saygılı olmama, paylaşmama ve farklılıklara saygılı olmama; etkinlik teması altında prova yapmama, grup çalışmasını yapamama ve etkinlikleri yapmada zorlanma ile zaman yetersizliği ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır.

Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve video kayıtları incelendiğinde benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Araştırmada araştırmacı günlüğünde, öğrenci günlüklerinde ve video kayıtlarında disipline ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü ilk haftalarda disiplin sorunun çokça yaşandığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ancak araştırmanın son haftalarına doğru disiplin ile ilgili sorunlarda azalma olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılmaları ve etkinlikleri severek yapmaları gösterilebilir. Çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, bu eğitimin sınıf ortamında disiplin sorunlarını azalttığı saptanmıştır (Banks, 1993). Araştırmacı günlüğünde, öğrenci günlüklerinde ve video kayıtlarında araç-gereç yetersizliğinden, fiziki alanın uygun olmayışından, zaman yetersizliğinden, sınıfın kalabalık olmasından vb. dolayı sorun yaşandığı sonucu elde edilmiştir. Bu sorunlar, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının sınırlılıkları arasındadır. Nitekim Karakuş ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler tarafından disiplinlerarası öğretim yaklaşımının uygulanmasında benzer sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Konukaldı (2012), Sullivan (2000) ve Suraco (2006) tarafından da disiplinlerarası öğretimde benzer sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin ön yargılarından dolayı sorunlarla karşılaşıldığı bulgusunun elde edilmesi araştırmanın önemli bir sonucudur. Araştırmada farklı kültürel özelliklere yönelik temalar geliştirilmiş ve bu temalar çerçevesinde etkinlikler yapılmıştır. Yapılan bu etkinlikler araştırmanın yapıldığı yerin kültürel özelliklerini kapsamaktadır. Ancak Türkiye’de, maalesef ki, farklı kültürel özelliklere karşı ön yargılar bulunmaktadır. Bu da, yapılan bu araştırmanın uygulanması esnasında sorunlara neden olmuştur. Araştırmacı öğretmenlerin, okul yönetiminin ve velilerin ön yargılı davranışlarıyla karşılaşmıştır. Banks (2013) tarafından çokkültürlü eğitimin insanların farklılıklara ön yargılı bakmasını önlediğini belirtmiştir. Nitekim çokkültürlü eğitimin amaçlarından birisi de, hiçbir öğrencinin etnik kimliğinden, cinsiyetinden, dininden, dilinden vb. ayrımcılığa uğramadan eğitim görmesi ve öğrencilerin bu farklılıklara geliştirmiş oldukları önyargılarının ortadan kaldırılmasıdır. Ayrıca Kaya ve Aydın (2014) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğrencilerin hem okulda hem de toplumda çokkültürlülük algılarını geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, velilerin ve okul yönetiminin ön yargılı olması, öğrencilerin çokkültürlülük algılarını da olumsuz etkileyecektir. Nieto (1996) tarafından çokkültürlü eğitim ile önyargıların azaltılabileceği belirtilmiştir. Bu bakımdan,

ülkemizde çokkültürlü eğitim uygulamaları yapıldığı takdirde öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin önyargılarının azalacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı günlüğünde, en çok öğrenci teması ile ilgili öneri geliştirilmiştir. Öğrenci teması altında, öğrenci sayısı azaltılmalı ve öğrencilere etkili sunum yapabilmekle ilgili bilgi verilmeli önerileri geliştirilmiştir. Öğrenci sayısının fazla olması disiplinlerarası öğretim yaklaşımının uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır (Karakuş & Aslan, 2015). Bu nedenle, araştırmacının böyle bir öneri geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından veli teması altında veliler bilgilendirilmeli; sınıf ortamı temasında sınıf ortamı düzenlenmeli; öğretmen teması altında öğretmenlerin ön yargıları azaltılmaya çalışılmalı, diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmalı, öğretmen öğrencilere etkinliklerle ilgili yönerge vermeli ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli; okul yönetimi teması altında okul yönetimi ile işbirliği yapılmalı ve hizmetiçi eğitim verilmeli; etkinlik teması altında etkinliklerin seviyeye uygun olmasına dikkat edilmeli, etkinliklerle ilgili bilgi verilmeli, etkinlik sayısı arttırılmalı ve etkinliklerdeki dil ve anlatım seviyeye uygun olmalı; disiplin temasında önleyici tedbirler alınmalı; ders temasında ders saati arttırılmalı ve değerler eğitimi ile ilgili bir ders olmalı ve araç-gereç temin edilmeli önerileri geliştirilmiştir.

Öğrenci günlüklerinde öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri değerler, etkinlikler, zaman, disiplin, araç-gereç, öneri yok ve aile yardımı temalarında toplanmıştır. Öğrenciler değerler teması altında alay etmemeliyiz, sevgi göstermeliyiz, emeğe saygılı olmalıyız, engellilere yardım etmeliyiz, engellilere yol yapılmalı, farklı fikirlere saygılı olunmalı, hoşgörülü olmalıyız, kadına şiddet uygulanmamalı, araç gereçleri paylaşmalıyız ve yardımlaşmalıyız önerilerini; etkinlikler teması altında derse katılmalıyız, etkinlikleri daha iyi hazırlamalıyız, üstlendiğimiz görevleri yapmalıyız, grup çalışması yapmalıyız ve işaret dilini öğrenmeliyiz önerilerini; zaman temasında zaman yeterli olmalı önerisini; disiplin temasında derste konuşulmamalı ve konuşanlar uyarılmalı önerilerini; araç gereç olmalı ve etkinliklerde aileler yardım etmeli önerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu öğretim programı uygulanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları için önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında uygulanan video kayıtlarında karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler disiplin, değerler, etkinlik, sınıf, öğrenci, araç gereç ve zamanı iyi kullanma temaları altında bir araya getirilmiştir. Disiplin teması altında karşılaşılan sorunlar öğrenci uyarılarak, öğrenci ile konuşma yapılarak, farklı etkinlik

yaparak, ses tonu değiştirilerek, hikaye anlatılarak, göz teması kullanılarak, soru sorularak ve dikkat çekilerek; değerler teması altında karşılaşılan sorunlar öğrenciler birbirlerine hoşgörülü davranarak, yardımlaşarak, saygılı olarak, paylaşarak, farklılıklara saygılı olarak ve öğretmen tarafından değer açıklanarak; etkinlik teması altında öğretmen yönergelerine vererek, öğrencilere nasıl sunum yapılması gerektiğini anlatarak, öğrenciler tarafından prova yapılarak ve etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanarak; sınıf teması altında karşılaşılan sorun sınıf ortamının etkinliğe göre düzenlenerek; öğrenci teması altında karşılaşılan sorunlar öğrencilere görev dağılımı yapılarak ve öğrencilere araştırmanın nasıl yapılması gerektiği açıklanarak, araç-gereç temin edilerek ve zaman iyi kullanarak çözümler geliştirilmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Uygulama sonrasında öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Kadın öğrenciler hoşgörüyü daha çok anlayışlı olma olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca kadın öğrenciler hoşgörüyü yardımcı olma, sevgi, saygılı olma, kimseyi üzmemeye, kavga etmeme, insanları olduğu gibi kabullenme, iyilik yapma, hatayı yüze vurmama, farklılıklara saygılı olma, kimseyi dışlamama ve kimse ile alay etmeme olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algılamaktadırlar. Ayrıca erkek öğrenciler hoşgörüyü; yardımcı olma, saygılı olma, insanları olduğu gibi kabullenme, farklılıklara saygılı olma, kimseyi dışlamama, insanlar arasında ayırım yapmama, anlayışlı olma ve kimse ile alay etmeme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları incelendiğinde, Türk etnik kimliğe sahip öğrencileri hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca Türk etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü; yardımsever olma, farklılıklara saygılı olma, anlayışlı olma ve alay etmeme olarak algıladıkları görülmüştür. Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü daha çok saygı olarak algılamaktadırlar. Ayrıca Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü; yardımsever olma, sevgi, kavga etmeme, insanları olduğu gibi kabullenme, iyilik yapma, hataları yüze vurmama, kimseyi dışlamama, insanlar arasında ayırım yapmama, anlayışlı olma ve kimse ile alay etmeme olarak algılamaktadırlar. Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü daha çok farklılıklara saygılı olma olarak algılamaktadırlar. Ayrıca Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler hoşgörüyü; insanları sevmeye, kimseyi üzmemeye, insanları olduğu gibi kabullenme, iyilik yapma, kimseyi dışlamama, anlayışlı

olma ve kimse ile alay etmeme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü değeri ile ilgili algıları incelendiğinde Alevi inancına sahip olan öğrencileri hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algıladıkları görülmektedir. Alevi inancına sahip olan öğrenciler hoşgörüyü; yardımcı olma, sevgi, saygı, kimseyi üzmeme, kabullenme, farklılıklara saygı, insanları dışlamama, anlayışlı olma ve insanlarla alay etmeme olarak algılamaktadırlar. Sünni inancına sahip öğrenciler ise hoşgörüyü sevgi, saygılı olma, kavga etmeme, insanları olduğu gibi kabullenme, iyilik yapma, hataları yüze vurmama, farklılıklara saygılı olma, insanları dışlamama ve anlayışlı olma olarak algılamaktadırlar.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin hoşgörü ile algılarında bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hoşgörü algıları, hoşgörü tanımlarına uygun bir şekilde değişikliğe uğramıştır. Bu bakımdan, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü algılarının değişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Witenberg (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrenciler hoşgörüyü adaletli olmak ve empatik olmak olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996), etrafımızdaki insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek, o insanlarla kurulan iletişim sürecinin en önemli unsuru olan hoşgörünün karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış gösterme öğelerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Ayrıca Büyükkaragöz (1995) hoşgörünün öğelerini sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, fonksiyonel hale getirme ve iletişim kurma olarak sıralamaktadır.

Öğrencilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*arkadaşlık kurmak için*" cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından; sevilme için, sevginin olması için, kalp kırmamak için, iyi insan olmak için, insanları üzmemek için, huzurlu ve mutlu olmak için, dünyanın güzel bir yer olması için, dostluk olması için ve dışlanmamak için cevapları verilmiştir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programında uygulanan etkinliklerde, öğrencilerin farklı engele, inanca etnik kimliğe, sosyo-ekonomik duruma sahip ve farklı dili konuşan bireylere neden hoşgörülü olunması gerektiği aktarılmıştır. Yapılan etkinliklerde hoşgörülü olunmadığı takdirde yaşanacak sorunlar üzerinde konuşulmuş, filmlerle izletilmiş, dramalar yapılmıştır. Bu şekilde neden hoşgörülü olunması gerektiği öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu etkinlikler neticesinde öğrencilerin bu görüşleri belirttikleri düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu gösteriyor ki, yapılan etkinlikler sayesinde neden hoşgörülü olunması gerektiği öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere neden hoşgörülü olmamız gerektiği sorulmuş ve

öğrenciler iyi davranmak, yardımsever olmak, kötü söz söylememek ve dürüst olmak şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda; insanlar tarafından sevilmeceği, saygının olmayacağı, savaş olacağı, kavga olacağı, insanların kalplerinin kırılacağı, insanların üzüleceği, insanlar arasında güvensizliğin olacağı, dışlanacakları ve arkadaşlarının olmayacağı belirtilmiştir. Hoşgörü, insanların birbirleriyle arkadaşlık kurmasını sağlayan ve bu arkadaşlığı güçlendiren bir değerdir. Bu bakımdan, bireylerin hoşgörülü olması arkadaş ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bireyler hoşgörülü olmamaları durumunda, arkadaşlık ilişkileri bozulabilir ve bu da onların yalnız kalmalarına neden olabilir. Araştırma kapsamında uygulanan etkinliklerde; farklı inanca, etnik kimliğe, sosyo-ekonomik duruma, engele sahip bireylere hoşgörülü davranılmadığı takdirde bireylerin yalnız kalacağı, kavganın olacağı, savaşların çıkabileceği, insanların üzülebileceği öğrenciler tarafından tartışılmış ve konuşulmuştur. Öğrenciler tarafından yapılan drama, grup çalışması, hikaye yazma, şiir ve türkü yazma gibi etkinliklerde farklı kültürel özelliklere sahip bireylere hoşgörülü olunmaması durumunda yaşanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca filmlerde de öğrencilerin farklı engele, sosyo-ekonomik duruma, inanca sahip bireylere hoşgörülü olunmadığı durumda nelerin yaşanabileceği izletilmiştir. Tüm bu etkinlikler öğrencileri etkilediği ve öğrenciler tarafından bu görüşlerin belirtilmesine neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olmak için anlayışlı olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için; yardımcı olmak, saygılı olmak, kötü davranmamak, kavga etmemek, olduğu gibi kabullenmek, iyilik yapmak, insanları sevmek, hataları affetmek, farklılıklara saygılı olmak, farklı düşünceleri dinlemek ve birbirimizi sevmek gerektiği belirtilmiştir. Uygulanan etkinlikler sonrasında, öğrencilerin hoşgörülü olmak için nelerin yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerinde de bir değişikliğin olduğunu göstermektedir. Bu da, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Hoşgörü; anlayışlı olmayı, sevgiyi, saygıyı, insanlarla iyi geçinmeyi, farklılıkları olduğu gibi kabullenmeyi, farklılıkları zenginlik olarak görmeyi, hataları affedebilmeyi, ön yargılardan uzak durmayı kapsar (Büyükkaragöz, 1995; Gözübüyük, 2002; Kolaç, 2010). Öğrenciler tarafından belirtilen

hoşgörülü olmak için nasıl davranılması gerektiği ile ilgili görüşlerin, hoşgörüyü kapsadığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu farklı kültürel özelliklere sahip bireylere hoşgörülü olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı ile öğrencilerin hoşgörü değeri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü davranmaları ile ilgili çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olunması gerektiğinin belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın amacına ulaştığını da göstermektedir. Banks (2013) tarafından çokkültürlü eğitim sayesinde kültürel farklılıklara saygı duyulması ve bu farklılıklara hoşgörü ile yaklaşılmasını sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylere; yardımcı olunması, üzülmemesi, saygılı olunması, eşyaların paylaşılması, kalplerinin kırılmaması, iyi davranılması, dışlanmaması, ayırım yapılmaması, anlayışlı olunması ve alay edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm bu görüşler, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere nasıl davranılması gerektiği görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilere, farklı kültürel özellikler ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, öğrenciler tarafından böyle bir görüşün belirtildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde; saygılı olmayı öğrendiklerini, keyif aldıklarını, derslere ilgilerinin arttıklarını, hoşgörülü olmayı öğrendiklerini, derse heyecanlanarak başladıklarını, farklı inançları tanıdıklarını, farklı fikirleri dinlediklerini, etkinlikleri çok beğendiklerini ve dersleri çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan öğretim programının öğrencilere hoşgörü değerini kazandırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sayesinde farklılıklara saygılı olma, saygı, yardımlaşma ve sevgi değerlerini

kazandıklarını belirtmişlerdir. Yiğittir (2012) tarafından yapılan görüşmede, öğrenciler saygılı olma, yardımseverlik, temizlik, sevgi, iyi insan olma, hoşgörü, kötü sözlerden uzak durma, dürüstlük gibi değerlere yöneldiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler okul ortamlarında sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma, sorumluluk gibi değerleri kazandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler günlük hayatlarında; kuzeniyle ve kardeşiyle iyi geçinmeye başlama, insanlara saygılı davranma, insanlara karşı hoşgörülü olma, farklılıklara saygılı olma, arkadaşlarına hoşgörülü olma, anne babaya saygı gösterme, kimseyle alay etmeme ve akademik başarısının arttığı gibi değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında öğrenciler hoşgörü ile ilgili günlük hayatlarındaki değişiklikleri; hoşgörülü olmayı öğrenmek, yardım etmeyi, iyilik yapmayı öğrenmek, anlayışlı olmak, büyüklerime saygılı olmak, arkadaşlarıma lakap takmamak, kardeşlerimle iyi geçinmek, anne ve babamın sözünü dinlemek ve arkadaşlarıma iyi davranmak şeklinde dile getirmişlerdir. Bu da, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; yedi uyurlar dramasını, şiir yazma etkinliğini, kültürel öğeleri araştırma etkinliğini, hikaye yazma etkinliğini, grup çalışmalarını, farklı kültürel özellikler ile ilgili afiş yapmayı, farklı inançlara yönelik dramayı, farklı inançlar ile ilgili kısa filmi, farklı sosyo-ekonomik durum ile ilgili kısa filmi ve engelliler ile ilgili çayla resim yapmayı severek yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından tüm etkinliklerin sevilerek yapıldığı belirtilmiştir. Bu sonuçta gösteriyor ki, öğrenci merkezli yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından sevilerek yapılmaktadır. Nitekim Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan araştırmada da, benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencilerin derse aktif katılmaları ve ürün ortaya koymaları öğrencilerin etkinlikleri severek yapmalarına neden oluyor denebilir. Araştırmacı tarafından etkinlikler uygulanırken, öğrencilerin derse severek katıldıkları gözlenmiştir. Ayrıca veliler tarafından yapılan görüşmelerde de, öğrencilerin etkinlikleri severek yaptıkları ve yaptıkları etkinlikleri evde kendileriyle paylaştıklarını söylemeleri de bunu açıkça göstermektedir. Öğrenciler yapılan etkinliklerin bazılarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, grup çalışması, şiir yazma, resim yapma,

poster yapma, kadına şiddet drama ve engelli olma ile ilgili yapılan etkinliklerde zorlanıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki öğrenci tarafından herhangi bir etkinlikte zorlanılmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini belirtmişlerdir. Araştırmada, öğrencilere farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları, onlara yardımcı olmaları sağlanılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından araştırma sonucunda böyle görüş belirtmeleri araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan öğretim programının öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında; tiyatro kursunda, kardeşiyle oyuncaklarını paylaşmada, kadına şiddet uygulayanları uyarmada, farklı kültürel özellikteki bireylere karşı hassasiyet göstermede, fakirlere yardım etmede, engelli bireylere karşı saygılı olmada, arkadaşlarıyla oyun oynarken onları dışlamamada, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay etmemede ve ailesine karşı kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörü değerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü davranacaklarının belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü değerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; yardımcı olacaklarını, sevgiyle yaklaşacaklarını, saygılı olacaklarını, onlarla oyun oynayacaklarını, onları oldukları gibi kabulleneceklerini, farklılıklarına saygı duyacaklarını, onlara karşı empati kuracaklarını, anlayışlı olacaklarını ve alay etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitimi; bireyin kendini, fiziksel ve sosyal çevresini anlamasına, onlara karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Doğanay, 2009). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kültürel özellikler tanıtılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin böyle bir görüş

belirttikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini Türkçe, resim, müzik, matematik, insan hakları ve din kültürü derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler yapılan etkinliklerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji başta olmak üzere tüm derslerde kullanabileceklerini söylemişlerdir. Kan (2012) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğrenciler grupla zihin haritası uygulamasının Türkçe, fen ve teknoloji, bütün dersler, İngilizce, teknoloji tasarım ve sosyal bilgiler derslerine uygun olacağını belirtmişlerdir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Yorum

Velilerin çoğu uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Uygulanan etkinliklerde, öğrencilerin kendi kültürel özelliklerinin farkına varmaları ve çevrelerinde yaşayan farklı inanç, etnik kimliğe, engelle, sosyo-ekonomik duruma sahip bireyler ile farklı dili konuşan insanların özelliklerinin farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Veliler tarafından böyle bir görüşün belirtilmesi, araştırmanın bu amaca ulaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca veliler uygulanan etkinliklerin öğrencilerin; sağlıklı bir birey olmasını sağlayacağını, öğrenmelerine katkı sağladığını, kişiliğini pekiştirdiğini, kendini rahat ifade edebilmesini sağladığını, kadına şiddet konusunda duyarlı yaptığını, işbirliği yaparak çalışmasına katkı sağladığını, hassasiyetini arttırdığını, olaylara farklı bakış açısıyla bakabilme becerisini kazandığını, yapılan etkinliklerin çocuklarda iz bıraktığını, yapılan etkinliklerle değerleri kazandıklarını, davranışlarında değişiklik olduğunu, etkinliklerin öğrencileri etkilediğini, öğrencilere bilgi verdiğini, ayrımcılık yapmamayı öğrendiklerini ve akademik başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Banks ve Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitim; öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini, farklı bakış açılarıyla olaylara bakabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi, ayrımcılık yapmamayı kazandırmaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu etki etmektedir. Veliler tarafından bu görüşlerin belirtilmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Velilerin çoğu tarafından uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin hoşgörü değerini kazandıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda veliler tarafından, öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında hoşgörü değerini kazanmış olduklarını belirtmeleri araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuç, uygulanan etkinliklerin neticesinde öğrencilerde hoşgörü değerinin geliştirildiğini açıkça ortaya

koymaktadır. Araştırma kapsamında, uygulanan hoşgörü değeri derecelendirme puanlama anahtarı ve hoşgörü tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olması, yapılan gözlemlerde ve öğrenci görüşmelerinde de, öğrencilerde hoşgörü değerini geliştirdiği sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca veliler tarafından uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin adil olma, farklılıklara saygı, hakkını arama, paylaşma, saygı, sevgi ve yardımseverlik değerlerini kazandıkları belirtilmiştir. Yiğittir (2010) tarafından yapılan araştırmada, velilerin okullarda kazandırılmasını istedikleri değerler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda veliler; hoşgörü, cesaret, dayanışma, yardımlaşma, saygı, sevgi gibi değerlerin okullarda kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak yapılan etkinlikler neticesinde öğrencilere bu değerlerin kazandırılabilceği yapılan bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Velilerin çoğu tarafından uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hoşgörü değerine katkı sağladığı belirtilirken, bir veli kısmen katkı sağladığını belirtmiştir. Veliler Katkı sağladı teması altında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin; anlayışlı olmasını, duyarlı olmasını, farklı fikirleri dinlemesini, hassas olmalarını sağladığı, hataları affetmeyi, farklı inançlara saygılı olmayı, insanları oldukları gibi kabullenmeyi ve insanlara yardım etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin sahip oldukları hoşgörü değeri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan veliler tarafından öğrencilerin hoşgörü değerine katkı sağlandığının belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Veliler uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında daha çok kardeşleriyle iyi geçinmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca veliler tarafından uygulanan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatlarında; anneye yardım etme, araştırma yapma, çevreye duyarlı olma, empati kurabilme, engelli arkadaşıyla oynama, engellilere karşı hassas olma, çevresindeki farklılıkların farkında olma, farklı inançları merak etme, fikrini rahatça söyleme, hoşgörülü olma, kadın haklarını savunma, kimseyi küçümsememe, konuşarak anlaşma, farklılıklara karşı ön yargının azalması, paylaşma, sosyal ilişkilerde bulunma ve yardımlaşma gibi değişikliklerin olduğu belirtilmiştir. Veliler, uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Veliler uygulanan etkinlikler sonucunda öğrenciler farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; anlayışlı olduklarını, kültürel özelliklerini anlamaya çalıştıklarını, farkındalık oluştuğunu, farklılıklara saygı duyduğunu, farklılıklara karşı hassas olduklarını, hoşgörülü olduklarını, farklılıkları olduğu gibi kabullendiğini, farklı

kültürleri merak ettiklerini, merhametli olduklarını, ön yargılarının azaldığını, eşyalarını paylaştıklarını ve saygılı olduklarını belirtmişlerdir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu bölümde, araştırma sonuçları özetlenerek araştırmaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

- 1) Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine, etnik kimliklerine ve inançlarına göre hoşgörüyü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını, hoşgörülü olmak için yardımsever olmak gerektiğini, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygılı olunması ve alay edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kadın velilerin çoğu tarafından hoşgörü, karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabullenme olarak; erkek velilerin çoğu tarafından ise hoşgörü insanlarla iyi geçinme olarak algılanmaktadır. Alevi inancına sahip veliler hoşgörüyü anlayışlı olma, hataları affetme, Sünni inancına sahip veliler hoşgörüyü anlayışlı olma, görmezlikten gelme olarak algılamaktadırlar. İlkokul mezunu veliler tarafından hoşgörü anlayışlı olma, lise mezunu veliler tarafından hoşgörü hataları affetme, lisans mezunu veliler tarafından ise hoşgörü anlayışlı olma, görmezlikten gelme olarak algılanmaktadır. Düşük düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörüyü iletişim kurabilme, orta düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörüyü anlayışlı olma, yüksek düzey sosyo-ekonomik duruma sahip veliler hoşgörüyü anlayışlı olma ve hatayı yüze vurmama olarak algılamaktadırlar. Velilerin çoğu "*Neden hoşgörülü olunmalı?*" sorusuna "*mutlu ve huzurlu yaşamak için*" cevabını vermişlerdir. Velilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını, çocuklarının hoşgörülü bir birey olmaları için en çok telkin yöntemini kullandıklarını, çocuklarının hoşgörülü olduğunu ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere daha çok yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.
- 2) Çalışma grubuna ait eleştirel düşünme becerisi dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda, öntest-

sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuç da, uygulanan öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

- 3) Çalışma grubuna ait hoşgörü dereceli puanlama anahtarı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda, öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuç da, uygulanan öğretim programının öğrencilerin hoşgörü değerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.
- 4) Çalışma grubunun hoşgörü tutum ölçeğinin düşüncelere saygı alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "katılıyorum" düzeyinde; anlayışlı olma alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "katılıyorum" düzeyinde; sevgi alt boyutuna ait öntest-sontest puan ortalaması "katılıyorum" düzeyinde; duygulara saygı alt boyutuna ait öntest puan ortalaması "kısmen katılıyorum" düzeyinde, sontest puan ortalaması ise "katılıyorum" düzeyinde ve ölçeğin geneline ait öntest-sontest puan ortalaması "katılıyorum" düzeyindedir. Çalışma grubuna ait hoşgörü tutum ölçeğine ait öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda düşüncelere saygı, anlayışlı olma, sevgi, duygulara saygı alt boyutları ile ölçeğin genelinin öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuç da, uygulanan öğretim programının öğrencilerin hoşgörü tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.
- 5) Araştırmacı günlüğü incelendiğinde disiplin, sınıf ortamı, veli, öğretmen, okul yönetimi, etkinlik ve araç-gereç temalarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Sınıf ortamı teması altında; ortamın uygun olmamasından dolayı, veli teması altında velinin bilgisizliği ve ön yargısından dolayı, öğretmen teması altında ön yargıdan dolayı, öğrenci teması altında ön yargı ve etkili sunum yapmadan dolayı, okul yönetimi teması altında ön yargı ve okul yönetiminin bilgisizliğinden dolayı, etkinlik teması altında etkinliğin zor olmasından dolayı, araç-gereç teması altında araç gereç yetersizliğinden ve araç gerecin arızalanmasından dolayı sorunlarla karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenci günlüklerinde belirtilen sorunlar etkinlikler, disiplin sorunu, zaman, değerler, araç gereç ve sorun yok temaları altında

toplanmıştır. Öğrenciler etkinlikler teması altında kadına şiddet etkinliğinde; disiplin temasında anlaşmazlık yaşanmasından dolayı, zaman temasında zamanın yetersizliğinden dolayı, değerler temasında saygılı olunmamasından dolayı, araç-gereç temasında ise araç gereç bozukluğundan ve araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu yapılan etkinliklerde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Video kayıtlarında karşılaşılan sorunlar sınıf, öğrenci, etkinlik, disiplin sorunu, değerler, araç-gereç ve zaman yetersizliği temaları altında bir araya getirilmiştir. Video kayıtlarında en çok disiplin konusunda sorunla karşılaşıldığı görülmüştür. Disiplin Sorunu teması altında öğrencilerin izinsiz konuşmasından, sınıf teması altında sınıfın kalabalık olmasından, araç-gereç teması altında araç-gereç eksikliğinden, öğrenci teması altında araştırma yapamamadan, değerler teması altında yardımlaşmaktan, etkinlik teması altında prova yapmaktan dolayı sorunlarla karşılaşmıştır. Araştırmacı tarafından en çok öğrenci teması ile ilgili öneri geliştirilmiştir. Öğrenci teması altında öğrenci sayısı azaltılmalı; veli teması altında veliler bilgilendirilmeli, sınıf ortamı temasında sınıf ortamı düzenlenmeli; öğretmen teması altında öğretmenlerin ön yargıları azaltılmaya çalışılmalı ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli, okul yönetimi teması altında okul yönetimi ile işbirliği yapılmalı ve hizmetiçi eğitim verilmeli, etkinlik teması altında etkinliklerin seviyeye uygun olmasına dikkat edilmeli, disiplin temasında önleyici tedbirler alınmalı, ders temasında ders saati arttırılmalı ve değerler eğitimi ile ilgili bir ders olmalı, araç-gereç temin edilmeli önerileri geliştirilmiştir. Öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri değerler, etkinlikler, zaman, disiplin, araç-gereç, öneri yok ve aile yardımı temalarında toplanmıştır. Öğrenciler değerler teması altında alay etmemeliyiz, etkinlikler teması altında derse katılmalıyız; zaman temasında zaman yeterli olmalı, disiplin temasında derste konuşulmamalı, araç gereç olmalı ve etkinliklerde aileler yardım etmeli önerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu öğretim programı uygulanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları için önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Video kayıtlarında karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler disiplin, değerler, etkinlik, sınıf, öğrenci, araç gereç ve zaman temaları altında bir

araya getirilmiştir. Disiplin teması altında karşılaşılan sorunlara öğrenci uyarılarak, değerler teması altında karşılaşılan sorunlara öğrenciler birbirlerine hoşgörülü davranarak, etkinlik teması altında öğretmen yönergelerine vererek, sınıf teması altında karşılaşılan sorun sınıf ortamının etkinliğe göre düzenlenerek, öğrenci teması altında karşılaşılan sorunlara öğrencilere görev dağılımı yapılarak ve öğrencilere araştırmanın nasıl yapılması gerektiği açıklanarak, araç-gereç temin edilerek ve zaman iyi kullanarak çözümler geliştirilmiştir.

- 6) Uygulama sonrasında kadın öğrenciler hoşgörüyü daha çok anlayışlı olma olarak; erkek öğrenciler ise hoşgörüyü daha çok iyilik yapma olarak algılamaktadırlar. Etnik kimliklerine göre hoşgörü algıları incelendiğinde Türk etnik kimliğe sahip öğrencileri hoşgörüyü daha çok iyilik yapma; Kürt etnik kimliğe sahip öğrenciler yardımsever olma; Zaza etnik kimliğe sahip öğrenciler farklılıklara saygılı olma olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin inançlarına göre hoşgörü algıları incelendiğinde Alevi inancına sahip olan öğrencileri hoşgörüyü daha çok iyilik yapma; Sünni inancına sahip öğrenciler ise hoşgörüyü sevgi ve saygılı olma olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin çoğu "Neden hoşgörülü olunmalı?" sorusuna "arkadaşlık kurmak için" cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağını, hoşgörülü olmak için anlayışlı olmak gerektiğini ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere hoşgörülü olunması gerektiğini belirtmişlerdir.
- 7) Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini kazandıklarını, uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını, kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını, grup çalışması yaparken zorlandıklarını, uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını ve uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir.
- 8) Velilerin çoğu uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını, öğrencilerin hoşgörü değerini kazandıklarını, hoşgörü değerine

katkı sağladığı, günlük hayatlarında daha çok kardeşleriyle iyi geçinmelerini sağladığını ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler derslerde çokkültürlü eğitim ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak etkinlikler düzenlemeleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
2. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü değeri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, öğretme-öğrenme ortamında çokkültürlü eğitim ve disiplinlerarası öğretime dayalı olarak etkinliklerin uygulanması öğrencilerin hoşgörü ve diğer değerlerin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
3. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin hoşgörü tutumları üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin hoşgörü tutumlarını geliştirmek için çokkültürlü eğitime ve hoşgörü değerine yönelik öğrenciyi merkeze alan ve onu aktif kılan etkinlikler yapılmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin hoşgörü tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olacaktır.
4. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul yönteminin çokkültürlülük ile ilgili bilgi eksikliğinden dolayı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunları gidermek için öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okul yönetimine çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi verilebilir, seminerler düzenlenebilir.
5. Araştırmacı günlüğünde, öğrenci günlüklerinde ve video kayıtlarında zaman yetersizliğinden, araç-gereç eksikliğinden, fiziki alan yetersizliğinden,

sınıfların kalabalık olmasından vb. dolayı sorun yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunların Milli Eğitim Bakanlığı'na giderilmesi, çokkültürlü eğitimin ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımının sınıflarda uygulanmasını kolaylaştırabilir.

6. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde bir değişikliğe neden olduğu ve derse severek katıldıkları gözlenmiş, öğrenciler tarafından bu durum belirtilmiştir. Bu bakımdan, çokkültürlü eğitim ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması öğrencilerin derse, okula ve öğretmene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
7. Öğrenciler ve veliler tarafından uygulanan etkinlikler sonrasında hoşgörü, yardımlaşma, farklılıklara saygı, sevgi gibi değerlerin kazanıldığı belirtilmiştir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak etkinliklerin uygulanması öğrencilere demokratik ve evrensel değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırabilir.
8. Öğrenci ve veli görüşmelerinde öğrencilerin farklı kültürel özelliklerin farkına vardıkları, onlara karşı saygılı ve hoşgörülü oldukları, kendilerini ifade edebildikleri, farklı bakış açılarıyla olaylara bakabildikleri, anlayışlı oldukları, ön yargılarının azaldığı, akademik başarılarının arttığı belirtilmiştir. Okullarda çokkültürlü eğitim ile ilgili etkinliklerin yapılması, öğretme-öğrenme ortamlarının çokkültürlü eğitime göre düzenlenmesi öğrencilere birçok katkı sağlayacaktır.
9. Araştırma sonucunda, öğrenciler arasında çokkültürlülüğten kaynaklı sorunların azaldığı görülmüştür. Öğretim programlarının çokkültürlü eğitime göre düzenlenmesi öğrenciler arasında çokkültürlülüğten kaynaklı sorunların azlamasını sağlayabilir.
10. Araştırma sonucunda, uygulanan öğretim programı sayesinde öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algılarında bir değişikliğin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilere çokkültürlü eğitimde dayalı olarak etkinlikler uygulanarak öğrencilerin değerler ile ilgili algıları geliştirilebilir. Bu sayede, eğitimin temel amaçlarından biri olan demokratik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi kolaylaşabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerisini geliştirilmeye çalışılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde, farklı değerlerin ve becerilerin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
2. Çokkültürlü eğitimin farklı derslerde uygulanabilirliği araştırılıp tartışılmalıdır.
3. Çokkültürlü eğitimin değerler eğitimi üzerinde etkisini araştıran karma desenli araştırmalar yapılabilir.
4. Çokkültürlü eğitim ile değerler eğitimi ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
5. Çokkültürlü eğitim ile ilgili daha büyük gruplar üzerinde araştırmalar yapılabilir.
6. Çokkültürlü eğitime yönelik öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin görüşlerini alan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B., & Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 7-27.
- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adamou, T.M. (2003). *Multicultural education and democratic enhancement*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Political Science Association. August 28-31, Philadelphia.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Edt.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Aker, S., DüNDAR, C., & Peşken, Y. (2005). Ölçme araçlarında iki yaşamsal kavram: Geçerlik ve güvenirlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 22(1), 50-60.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>. Erişim Tarihi: 28/10/2014.

- Aran, Ö., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428. www.esosder.org Erişim Tarihi: 19/06/2016.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 2, 1-13.
- Ashford, N. (2009). *Hoşgörü*. Ankara: Liberte.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Atalay, Y.Ö. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Atay, H. (2007). Araştırma günlüklerinin kullanımı. A. Yüksel, B. Mil, & Y. Bilim (Edt.), *Nitel araştırma neden? Nasıl? Niçin?* Ankara: Detay.
- Au, K.H., & Kawakami, A.J. (1994). Cultural Congruence in Instruction. In E. R. Hollins, J.E. King & W.C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations*. Albany: State University of New York Press.
- Avcı, S. (2009). Güney Afrika Cumhuriyeti eğitim sistemi. S. Ada & Z.N. Baysal (Edt.) *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem.
- Aybek, B. (2000). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Aybek, B. (2011). Disiplinlerarası öğretim program tasarımı yaklaşımı. B. Duman (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Aydın, G. & Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions' on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Aytaçlı, B. (2015). Almanya eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7(19), 19-21
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay. G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks, J.A. (2004). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J.A. (2013). *An introduction to multicultural education*. New Jersey: Pearson Education.
- Banks, J.A, & Banks, C.A.M. (2013). *Multicultural education: Issues and perspecitives*. Hobokon NJ: Wiley.
- Barab, S.A., & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinaty anehors. *Educational Leadership*, 54(6), 1-5.
- Başaran, İ.E. (1995). “Hoşgörü ve eğitim” hoşgörü ve eğitim toplantısı. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını*, 2, 47-55.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.

- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Edt.) *Eğitimde program geliştirme: kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Bennett, C. (1990). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beyreli, L., & Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendirmeciler arası uyum araştırması-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125.
- Bhatia, T.K., & Ritchie, W.C. (2004). *The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bigatti, S., Gibau, G. S., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K., & Springer, J. T. (2012). Faculty perceptions of multicultural teaching in a large urban university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78-93.
- Blake, N.L. (2011). *Lack of school values leave children behind: A study of the impact school mission statements have on academic achievement*. Unpublished Doctorate Dissertation. Capella University, United States.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-161.
- Bozkurt, E. (2010). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47, 68-71.
- Büyükkaragöz, S.S. (1995). "Hoşgörü demokrasi ve eğitim" *sağlık hukukta eğitimde demokraside hoşgörü*. Konya: Konya Sağlık Eğitim Enstitüsü Yayınları.

- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, G. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cahill, D. (2001). The rise and fall of multicultural education in the Australian schooling system. C.A. Grant & J.L. Lei (Eds.) *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carlson, H.L.(1999) From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching*, 5(2), 203-218.
- Cengizhan, S. (2005). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. F. Akarsu (Edt.) *Ülkeler ve eğitim sistemleri: Karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Channel, S.W. (2000). *Think different: A comprison of the critical thinking abilites of education majors*. Unpublished doctoral dissertation. Unviersity of Nevada, Nevada, USA.
- Chun, M. (2010). *Talking teaching to (performance) tasks: Linking pedagogical and assessment practices*. <http://www.changemag.org>, Erişim Tarihi: 17.04.2015.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Colesante, R.J., & Biggs, D.A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments. *Journal of Moral Education*, 28(2), 185-199.
- Cookson, P.W. (2001). Fostering moral democracy. *Educational Leadership*, 59(2), 42-45.
- Connerly, D. (2006). *Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented*. Graceland University: Cedar Rapids, Iowa.
- Çalışkan, H., & Sağlam, H.İ. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance scale and an analysis of the tendencies of primary school students to tolerance through certain variables. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(2), 1440-1445.

- Coşkun, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşım ilklerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J.W., & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124- 130.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çiçek, E. (2014). Tanımlayıcı istatistikler. Ş. Kalaycı (Edt). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Çoban, A.E., Karaman, N.G., & Doğan T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- Davies, L. (2010). Eğitim, barış ve anlaşmazlık . K. Çayır (Edt.) *İstanbul toplumsal ve siyasal çatışmaların yaşandığı toplumlarda uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Dawson, T. (1994). *Moral education: A review of constructivist theory and research*. <https://docs.google.com/viewer?> Erişim Tarihi: 05.05.2015.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M.E. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2012). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. CA: Sage Publications.
- Diker, Y. (2003). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dilg, M. (2003). *Thriving in the multicultural classroom: principles and practices for effective teaching*. New York: Teachers College Press.
- Doğan, C. (2014). *Coğrafya öğretiminde disiplinlerarası ders işlenişinin başarıya etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Edt.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Doğanay, A., Seggie, F.N., & Caner, H.A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Duphorne P.G.C. (2005). The effect of three computer conferencing designs on critical thinking skills of nursing students. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 37-50.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.
- Elliot, B.M. (1999). *The influence of an interdisciplinary course on critical thinking skills*. Doctoral dissertation. University of North Texas, Texas, USA.

- Engin, G., & Genç, S.Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale on sekiz mart üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Enoch, S.D. (2007). *Guidelines for multicultural education in integrated schools with specific reference to the south african context*. Unpublished doctoral dissertation. University of Zululand, Mangeze, South Africa.
- Epstein, R.L. (2006). *Critical thinking*. Toronto: Thomas Education.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). *Müzikte 2000 Sempozyumu*, <http://www.kultur.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.04.2015.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Erickson, H.L. (1995). *Stiring the head, heart and soul (redefining curriculum and instucion)*. California: Convin Press.
- Ersoy, A.F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473.
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - executive summary - the delphi report*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fidan, N.K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18.
- Field, A. (2009). *Discovering statics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think UK*. Stanley Thorners Ltd.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2013). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author>. Erişim Tarihi: 11.04.2015.

- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 30-35.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2012). *Educational research (competencies for analysis and applications)*. Boston: Pearson.
- Genç, S., & Eryaman, Y. (2007). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi. Erişim Tarihi:09.05.2015.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: how globalisation is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Given, L.M. (2008). *The sage of encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson Education.
- Goodrich, A.H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues ID Education*.
- Gorski, P.C. (2010). The challenge of defining "multicultural education". *Critical Multicultural Pavillon*, <http://www.edchange.org/multicultural/index.html>. Erişim Tarihi: 12.04.2015.
- Göçer, G. (2015). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Pegem.
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye’de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaşmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Grant, G.E. (1988). *Teaching critical thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Grant, C.A. (1992). *Research multicultural education: From the margins to the mainstream*. London: The Falmer Press.
- Grant, C.A., & Sleeter, C.E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Griffard, P.B., Mosleh, T., & Kubba, S. (2012). Developing the inner scientist: Book club participation. *Life Sciences Education*, 12(1), 80-91.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşkın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Günay, R., Kaya, Y., & Aydın, H. (2014). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 145-166.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Güriş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinlerarası yaklaşım yönünden incelenmesi. *Journal of European Education*, 2(2), 1-8.
- Güven, E.D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Harmancı, F.M. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Balcı (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Harris, K.R., & Graham, S. (1994). Constructivism: principles, paradigms and integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233-247.
- Heaven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. London: Libraries Unlimited.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall.
- Hohensee, B.J., Bission, J., & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms. Eric Database, <http://eric.ed.gov/?id=ED351146> Erişim Tarihi: 15.05.2015.
- Hollins, E.R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Howard, R.W., Berkowitz, M.W., & Schaeffer, E.F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18, 188.
- Howe, K.R., & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedegogical. D.C. Phillips (Eds.) *Constructivism in education: Opinions and*

- second opinions on controversial issues*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z.Ş. Arslan & M. Zengin (Edt). *Değerler ve eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Huck, S.W. (2008). *Reading statistic and research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Humphreys, H.A., Post, R.T., & Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Ishii, M. (2010). *Implementing character education at public schools, focusing on sathya sai education in human values: A case study of Sathya Sai School, Leicester, U.K. and India*. Unpublished Doctorate Dissertation. San Francisco University, California, United States.
- İbrahimoglu, Z. (2010). *6.sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İşcan-Demirhan, C., & Senemoğlu, N. (2009). Effectiveness of values education curriculum for fourth grades. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 1-14.
- Jacobs, H.H. (1989). Design options for an integrated curriculum. H.H. Jacobs (Eds.) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Johnson, A.P. (2005). *What every teacher should know about action research?* Boston: Pearson Education.
- Kahyaoğlu, S. (2015a). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Pegem.
- Kahyaoğlu, S. (2015b). Azerbaycan eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Pegem.
- Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve eğitimi*. Uluslararası sempozyumu içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kalın, Z.T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kan, A.Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma'nın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kantaş, Z. (2013). Almanya ilköğretim Almanca öğretim programı (2004-2005 Berlin-Brandenburg eyaletleri 5-6. sınıf). H. Yaman (Edt.) *Dünyada ana dili öğretimi: program incelemeleri*. Ankara: Pegem.
- Kaptan-Yarar, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değeri'nin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M., & Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 15(4), 1325-1344.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim çağdaş toplum olmanın yolu*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi serlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1398-1412.
- Kathryn, H.A. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazanılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Kökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Edt.) *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlâk bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 27-51
- Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. M. Köylü (Edt.) *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F.N. Seggie & Y. Bayyurt (Edt.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaşî Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- KONDA. (2011). *Kürt meselesinde algı ve beklentiler (Perceptions and expectations in the Kurdish question)*. İstanbul: İletişim.
- Konukaldı, I. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(2), 19-28.
- Kostis, T., & Efthymia, P. (2009). Responsive classroom management in a multicultural school context. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 169-176.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage Publications.
- Kutlu, Ö., Doğan, D.C., & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Kymlicka, W. (2012). Çokkültürlülük: başarı, başarısızlık ve gelecek. F. Öztürk (Çev.), *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 70(2), 297-332.

- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165.
- Lapsley, D.K., & Power, F.C. (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Lawrence, V.J. (1997). Multiculturalism, diversity, cultural pluralism: Tell the truth, the whole truth and nothing but the truth. *Journal of Black Studies*, 27, 31-33.
- Legendre, P. (2005). Species associations the kendall coefficient of concordance revisited. *JABES*, 10(2), 226-245.
- Leirvik, O. (2007). Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlak ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Kökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Edt.) *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Liang, L.L., Chen, X., Kaya, O.N., Adams, A.D., Macklin, M., & Ebenezer, J. (2006). *Student understanding of science and scientific inquiry (SUSSI): Revision and further validation of an assessment instrument*. Paper presented at Annual of National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, USA.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Locke, J. (2005). *A letter concerning toleration*. M. Yürüşen. (Çev.). Ankara: Liberte.
- Macleod, C. (2010). Toleration, children and education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (1), 9-20.
- Manning, M., & Baruth, L. (2009). *Multicultural education of children and adolescents*. New York: Pearson.
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Marangoz, G., Aydın, H., & Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *Turkish Studies*, 10(7), 709-720.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). *The logic of interdisciplinary studies*. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- McMillan, J.H. (2004). *Educational research (Fundamentals for the consumer)*. Boston: Pearson Education Inc.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education Inc.
- MEB. (2005a). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2009b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Mechling, L. (2005). The effects of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, 20 (2), 25-36.
- Meier, C., & Hartell, C. (2009). Handling cultural diversity in education in South Africa. *SA-e Duc JOURNAL*, 6(2), 180-192.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Mills, G.E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Milson, A.J., & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (keyis) ve Türkçe'ye uyarlama çabası. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Minggang, W. (2004). Ethnic diversity and citizenship education in the peoples republic of China. J.A. Banks (Eds.) *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moskal, M.B. (2000). *Scoring Rubrics: What, When and How?* <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> Erişim Tarihi: 09.05.2015.
- Msila, V. (2007). From apartheid education to the revised national curriculum statement: pedagogy for identity formation and nation building in south africa. *Nordic Journal of African Studies*, 16(2), 146–160.

- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “hoşgörü” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8, 575-595.
- Mwonga, C. (2015). *Multicultural Education: New Path Toward Democracy*, <http://www.maclester.edu/educationreform/publicintellectualessay/CarolineM.pdf>. Erişim tarihi: 19.06.2016.
- Neuman, W.L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. Ankara: Yayınodası.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman Press.
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
- Oakes, J., & Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world*. New York: McGraw-Hill.
- Oğuz, A. (2011). Yapılandırmacılık. B. Duman (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Olgun, A.A. (2004). *ODTÜ’de akademik amaçlı İngilizce eğitimi alan ileri orta düzey hazırlık okulu öğrencilerinin motivasyonu üzerinde tematik eğitimin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimiye yönelik uygulamaların etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Önder, M. (2011). *Din ve temel değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu (26-28 Ekim 2011) Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özdemir, M. (2011). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y., & Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: “öğrenme” paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 1-19.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Öztoprak, F.B. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Çanakkale.
- Özyurt, M., Demir, S., & Bay, E. (2015). Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(16), 274-296
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. New York: McGraw-Hill Education.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy*. New York: Teacher Collage Press.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evulation methods*. London: SAGE.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Boston: Pearson Education.
- Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound. *Educational Researcher*, 18, 16–25.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.
- Polit, D.F., & Back, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458.
- Powers, M.F., & Jones-Walker, J. (2005). An interdisciplinary collaboration to improve critical thinking among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutial Education*, 69(4), 516-519.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş/nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.

- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Richard, P., & Snow, M.A. (1991). *The multicultural classroom*. New York: Pearson.
- Rubba, P.A., & Harkness, W.J. (1996). A new scorin procedure for the views on science- technology-society instrument. *International Journal of Science Education*, 18(4), 387-400.
- Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper and Row.
- Ryan, G.W., & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Quezada, R., & Romo, J.J. (2004). Multiculturalism, peace education and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 2, 1-11.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme-öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saillard-Kuş, E. (2009). *Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sart, G. (2015). Gözlem. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seferov, R. (2005). Sovyet dönemi ve bağımsızlık sonrası Azerbaycan nüfusunun etnik yapısındaki değişimler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 395-409.
- Seggie, F.N., & Yıldırım, M. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Seo, J. (2015). A study on the effects a multicultural education program on secondary school students. *Information*, 18(3), 879-885.
- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ssever.htm> Erişim Tarihi: 24.02.2016.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Sheets, R.H., & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 446039.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Singleton, R., & Straits, B.C. (2005). *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York: McMillan Press.
- Solar, B. (2012). 3. Ulusal Çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu, 05- 07 Ekim 2011. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Sullivan, J.M. (2000). *A study of the effect of an interdisciplinary study improvement program on the academic achievement and classroom behavior among tenth grade students*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Massachusetts, Lowell.
- Sungur, O. (2014). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Edt.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Süğümlü, Ü. (2013a). Kanada Ontario eyaleti dil öğretim programı (2006). H. Yaman (Edt.) *Dünyada ana dili öğretimi: program incelemeleri*. Ankara: Pegem.
- Süğümlü, Ü. (2013b). Avustralya İngilizce öğretim programı (2012). H. Yaman (Edt.) *Dünyada ana dili öğretimi: program incelemeleri*. Ankara: Pegem.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Baran Ofset.

- Şahinel, S. (2007). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Edt.). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Şan, M.K. (2006). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal İnanc, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3, 69-117.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tahiroğlu, M. (2015). Hoşgörülü ve demokratik bir sınıf toplumu uygulaması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 87-110.
- Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America little, brown and company*. Boston, New York, London.
- Taşpınar M., & Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, (8). 207–215.
- Tatar, A.F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde hoşgörü eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tesconi, C.A. (1984). Multicultural education: a valued but problematic ideal. *Theory Into Practice*, 23(2), 87-92.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Tokdemir, A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topuz, H. (1995) Hoşgörü. İ. Pehlivan (Edt.) *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı*. Unesco Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortak Yayını.
- Tural, G. (2014). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kurallar. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Turan, R., & Ulusoy, R. (2014). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tümekaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türe, H., & Ersoy, A.F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitime bakışı ve hoşgörü eğitime ilişkin uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 57-87.
- Ulaş, E.S. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". R. Turan & K. Uulusoy (Edt.) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A.A. Bir (Edt.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for african american students. *Urban Education Education*, 41(4), 427-456.
- Weidenfeld, W. (2002). Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32(1), 95-102.
- White, D.J., & Carpenter, J.P. (2008). Integrating mathematics into the introductory biology laboratory course. *ProQuest Science Journals*, 8(1), 22-38.
- Widmalm, S. (2005). Trust and tolerance in India: findings from Madhya Pradesh and Kerala. *India Review*, 4, 233-257.
- Wilson, K. (2008). What is multicultural education. URL:<http://www.edchange.org/multicultural/papers/keith.html#whatis>. Erişim Tarihi: 17.04.2015.
- Wilson, K. (2012). *Multicultural education*. <http://www.edchange.org/multicultural/apers/keith.html>> Erişim Tarihi: 17.04.2015.

- Wilson, C. Katos, V., & Stevens, C (2007). An interdisciplinary approach to forensic it and forensic psychology education. *Springer Boston*, 8, 65–71.
- Witherspoon, W.A. (2007). *Character education: Determining barriers to implementation*. Unpublished doctoral dissertation. George Fox University, Newberg, United States.
- Wraga, W.G. (1997). Patterns of interdisciplinarity curriculum organization and professional knowledge of the curriculum field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(2), 1-24.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Pegem.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yalçın, P., & Yıldırım, H. (1998). Disiplinlerarası öğretim üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış*. Yayımlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yarımca, Ö. (2010). *İlköğretim 2. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı uygulamalar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yavuz, G., & Anıl, D.(2010). *Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. International Conference on New Trends in Education and Tehir Implicationas, (11-13 November, 2010) Antalya.

- Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Yazıcı, S. (2004). Unity with(in) plurality: Rawls's idea of public justification reinterpreted, *South African Journal of Philosophy*, 23(2), 120-133.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, H.İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(29), 523-540.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 373-392.
- Yılmaz-Kaleli, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin rokeach ve schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2012) 1-15
- Yin, R.K. (2009). *Case study research design and methods*. London: Sage.

- Young, I. (2008). Multicultural education in South African. W. Morrow (Edt.) *Learning to teach in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Edt.) *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Yüksel, A. (2005). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yürüşen, M. (2001). *Çeşitlilikten özgürlüğe*. Ankara: Liberte.



EKLER

EK 1: Resmi İzinler



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.10246295
Konu: Araştırma İzni(Serkan ASLAN)

13.10.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Uygulama Yönergesi.(28/02/2007 tarih ve 1084 sayılı Makam Onayı)
b) Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 30/09/2015 tarih ve 19677 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan ASLAN'ın, danışmanı Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK yönetiminde hazırlamakta olduğu "Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Olarak Geliştirilen Disiplinlerarası Öğretim Programı Aracılığıyla Öğrencilerde Hoşgörü Değerinin ve Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilme Sürecinin Hızlandırılması:Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi ile ilgili olarak İlimiz Karakoçan ilçesi Nuri Özaltın İlkokulunda gönüllülük esasına göre veri toplamak için öğrenciler ile görüşme yapmak ve yapılan görüşmeleri kamera ile kaydetmek suretiyle çalışma yapma isteği ilgi(b) yazısı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde İlgi (a) yönerge çerçevesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup söz konusu uygulama ve anket çalışmasının İlimiz Karakoçan İlçesi Nuri Özaltın İlkokulunda 2/10/2015-25/12/2015 tarihleri arasında gönüllülük esasına göre ve okul idaresinin de izni alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
13.10.2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Çınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağı: <http://elazig.meb.gov.tr>
Posta: elazigmem@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: HAKSAKAL - Şef
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Herhangi bir elektronik ortamda kullanılmıyorsa: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cf6d-3fab-3d72-aff8-d2c9 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KARAKOÇAN KAYMAKAMLIĞI
Nuri Özalp İlkokulu Müdürlüğü

Sayı : 22342578-903-E/270
Konu : Araştırma İzni

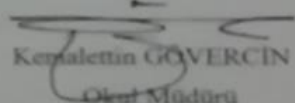
06/11/2015

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
KARAKOÇAN

İlgi : 19/10/2015 tarih 903-E/10561115 sayılı yazınız.

Sarıcan İlkokulu Sınıf Öğretmeni Serkan ASLAN "Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Olarak Geliştirilen Disiplinler arası Öğretim Programı Aracılığı ile Öğrencilerde Hoşgörü Değerinin ve Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilme Sürecinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması için 12/10/2015-25/12/2015 tarihleri arasında okulumuz 4/C Sınıfında çalışmalara başlamış olup gerekli kolaylık gösterilmiştir.

Gereğini arz ederim.


Kemallettin GÖVERCİN
Okul Müdürü



Nuri Özalp İlkokulu
Kırkpınar Mah. Karakoçan/ELAZIĞ
Tel: 0 424 711 30 63
729590@meh.gov.tr | www.knuriozaltin.meb.k12.tr

Kurum Kodu: 729590

EK 2: Öğrenci Görüşme Formları

1. Hoşgörü denilince aklına neler gelmektedir?
2. Hoşgörülü olmaya örnek verir misin?
3. Sence neden hoşgörülü olmalıyız?
4. Hoşgörülü olmazsak ne gibi sorunlar yaşarız?
5. Hoşgörülü olmak için neler yapmalıyız?
6. Farklı dile, inanca, sosyo-ekonomik duruma (fakir-zengin), engeli vb. sahip bireylere nasıl davranmalıyız? Örnek vererek açıkla mısın?

ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1.	Hoşgörü denilince aklına neler gelmektedir?
2.	Hoşgörülü olmaya örnek verir misin?
3.	Sence neden hoşgörülü olmalıyız?
4.	Hoşgörülü olmazsak ne gibi sorunlar yaşarız?
5.	Hoşgörülü olmak için neler yapmalıyız?
6.	Farklı dile, inanca, sosyo-ekonomik duruma (fakir-zengin), engele vb. sahip bireylere nasıl davranmalıyız? Örnek vererek açıkla mısın?
7.	Uygulanan etkinliklerde kazandığın değerler hangileridir?
8.	Uygulanan etkinlikler sonucunda hayatında ne gibi değişiklikler oldu?
9.	Uygulanan etkinliklerden hangisi/hangilerini severek yaptın? Neden?
10.	Uygulanan etkinliklerden hangisi/hangilerini zor buldun? Neden?
11.	Uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun? (eksik yönleri, tavsiyeler)
12.	Birlikte yürüttüğümüz bu derslerde öğrendiklerini günlük hayatta kullanır mısın, nerelerde kullanabilirsin?
13.	Uyguladığımız bu etkinlikler senin farklı kültürlere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerin üzerinde nasıl bir etki oluşturdu?
14.	Derste öğrendiklerini bir başka derste kullanabileceğini düşünüyor musun, hangi ders veya derslerde kullanabilirsin?

EK 3: Veli Görüşme Formları**VELİ ÖN GÖRÜŞME FORMU SORULARI**

1.	Hoşgörü denilince aklınıza neler gelmektedir?
2.	Sizce bir insan nasıl davranarak hoşgörülü olabilir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
3.	Sizce insanlar neden hoşgörülü olmalıdır? Hoşgörülü olmak önemli midir?
4.	İnsanlar birbirine hoşgörü ile davranmazsa insanlar arasında ne gibi sorunlar yaşanabilir?
5.	Çocuğunuzun hoşgörülü bir birey olması için neler yapmaktasınız?
6.	Sizce çocuğunuz hoşgörülü biri mi? Hoşgörülü davranışlarına örnek verebilir misiniz?
7.	Çocuklarınızın farklı dile, inanca, sosyo-ekonomik duruma (fakir-zengin), engelle vb. sahip bireylere nasıl davranmaktadırlar? Örnek vererek açıklar mısınız?

VELİ SON GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1.	Çocuğunuza uygulanan etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
2.	Çocuğunuzun uygulanan etkinliklerde kazandığı değerler hangileridir?
3.	Çocuğunuza uygulanan etkinlikler onun hoşgörülü olmasına katkı sağladı mı? Örnek vererek anlatır mısınız?
4.	Çocuğunuza uygulanan etkinlikler sonucunda hayatında herhangi bir değişikliğin olduğunu düşünüyor musunuz? Evdeyken ve sokakta arkadaşları ile oyun oynarken davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu? Örnek vererek açıkla mısınız?
5.	Çocuğunuza uygulanan bu etkinlikler çocuğunuzun farklı kültürlere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşünceleri üzerinde nasıl bir etki oluşturdu? Açıkla mısınız?

EK 4: Hoşgörü Tutum Ölçeği

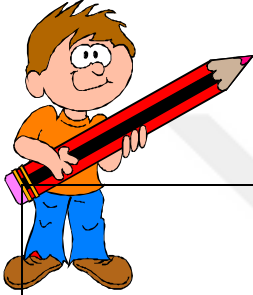
HOŞGÖRÜ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma ile sizlerin hoşgörü tutumunuz belirlenmek istenmektedir. Dolduracağınız ölçek araştırma amacı kapsamında kullanılacaktır, bu nedenle isim yazmayınız. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Serkan ASLAN
Çukurova Üniversitesi

Yönerge: Aşağıdaki ölçekte size uygun olan boşluklara "X" işaretini koyunuz. Ölçek, Katılmıyorum (1), Kısmen katılıyorum (2), Katılıyorum (3) şeklinde düzenlenmiştir.



MADDELER		Katılmıyorum (1)	Kısmen katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
1.	Başkaları gibi düşünmesem bile onların düşüncelerine saygı gösteririm.	1	2	3
2.	Arkadaşlarımla farklı düşüncelerini anlayışla karşılarım.	1	2	3
3.	Arkadaşlarımla düşüncelerine saygı duyarım.	1	2	3
4.	Arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranırım.	1	2	3
5.	Karşımdaki insanların isteklerinin benimki kadar önemli olduğuna inanırım.	1	2	3
6.	Arkadaşlarımla tartışırken, onları kendi düşünceme katılmaya zorlarım.	1	2	3
7.	Arkadaşlarımla herhangi bir konuyu tartışırken kendi düşüncemin tek doğru olduğuna inanırım.	1	2	3
8.	Arkadaşlarım benim oynamak istediğim oyunu oynamak istemezlerse onlara kızarım.	1	2	3
9.	Düşük not alan arkadaşlarımla dalga geçerim.	1	2	3
10.	Arkadaşlarımla hoşlanmasalar da lakapları ile çağırırım.	1	2	3
11.	Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.	1	2	3
12.	Arkadaşlarımla mutlu edecek şeyler yaparım.	1	2	3
13.	Arkadaşlarımla sevdiğimi onlara hissettirim.	1	2	3
14.	Yolda karşılaştığım arkadaşlara selam veririm.	1	2	3
15.	Sınavdan düşük not alan arkadaşımı teselli ederim.	1	2	3
16.	Arkadaşlarıma karşı kaba davranışlarda bulunmam.	1	2	3
17.	Arkadaşlarım benden bir istekte bulursa onları kırmam.	1	2	3
18.	Arkadaşlarımla farklı duygularını anlayışla karşılarım.	1	2	3
19.	Arkadaşlarım gibi hissetmesem bile onların duygularına saygı gösteririm.	1	2	3
20.	Arkadaşlarıma sert davranmam.	1	2	3
21.	Arkadaşlarım beni kızdırdıklarında kitaplarını/defterlerini karalarım.	1	2	3

EK 5: Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu

ÖĞRENCİ KİŞSEL BİLGİLER FORMU

Merhaba değerli öğrenciler, yapacağım bir araştırma ile ilgili sizin kişisel bilgilerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgiler, sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardımınız için şimdiden teşekkür ederim. Sevgilerimle...
Öğretmeniniz SERKAN ASLAN



Yönerge: Aşağıda yer alan size uygun yay ayraçların (parantezin) içerisine "X" işaretini koyunuz. Formu cevaplarken ailenizden yardım alınız.

A. Cinsiyetiniz: 1 () Kız 2 () Erkek

B. Anne Eğitim Durumunuz:

1 () Okumaz-yazmaz 2 () Okur yazar 3 () İlkokul Mezunu
4 () Ortaokul Mezunu 5 () Lise mezunu 6 () Üniversite Mezunu

C. Baba Eğitim Durumunuz:

1 () Okumaz-yazmaz 2 () Okur yazar 3 () İlkokul Mezunu
4 () Ortaokul Mezunu 5 () Lise mezunu 6 () Üniversite Mezunu

Ç. Ailenizin ortalama geliri:

1 () 1000 TL ve altı 2 () 1001-2000 TL arası 3 () 2001 TL ve üstü

D. Ailenizde farklı diller konuşulmakta mıdır?

1 () Evet 2 () Hayır

Konuşulan dilleri yazınız:

E. Ailenizde farklı inançta sahip insanlar yaşamakta mıdır?

1 () Evet 2 () Hayır

Kendinizi inançsal olarak nasıl tanımlarsınız?:

F. Ailenizdeki kişi sayısı (siz dahil):

1 () 3 kişi ve daha az 2 () 4-5 kişi
3 () 6-7 kişi 4 () 8 kişi ve üstü

G. Annenizin mesleğini yazınız:

Ğ. Babanızın mesleğini yazınız:

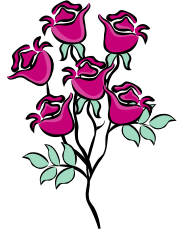
H. Etnik kimlik olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?:

I. Ailenizde engelli birey yaşamakta mıdır?

1 () Evet 2 () Hayır



EK 6: Öğrenci Günlükleri
ÖĞRENCİ TEMA DEĞERLENDİRME FORMU



Ad-Soyad:

Tarih:

Sınıf :

Numara :

Yönerge: Değerli öğrenciler aşağıdaki soruları "İnançlara Saygılıyım" temasındaki etkinlikleri düşünerek soruları cevaplayınız.

1. Bu temada hangi etkinlikleri yaptınız?

2. Bu temada en çok hangi etkinlikleri yaparken zorlandın?

3. Bu temada en iyi yaptığın etkinlikler nelerdi?

4. Bu temada hoşgörü değeri ile ilgili neler öğrendin?

5. Bu temadaki etkinlikleri yaparken karşılaştığın sorunlar nelerdi?

6. Bu temadaki etkinlikleri yaparken karşılaştığın sorunlara yönelik önerilerin nelerdir?

EK 7: Araştırmacı Günlüğü

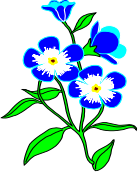
**ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN
DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ARAŞTIRMACI
GÜNLÜĞÜ FORMU**

Günlük No :.....

Tarih :.....

Başlama ve Bitiş Saati:.....

Sınıf ortamı nasıl?	Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?	Öğretim programı uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?



EK 8: Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmek İçin Hazırlanan Hikaye Testi

KÜÇÜK ARIN



Küçük bir köyde, Arin isminde bir çocuk yaşamaktaydı. Arin'in yaşadığı köy oldukça güzeldi. Her yer yemyeşildi. Köylerinde kiraz, elma, armut gibi ağaçlar oldukça fazlaydı. Arin'in köyünde evler genelde tek katlı ve kerpiçtendi. Arinlerin evide kerpiçten yapılmış, iki oda ve bir mutfaktan oluşmaktaydı. Evlerinin az ilerisinde *ahuér* dedikleri küçük hayvanların kaldığı bir yer vardı. Arin'in köyünün kültürel özellikleri komşu köylerden farklıydı. Arin'in köylerinde inanışları farklıydı. Yaratılan her şey kutsal kabul edilirdi ve her perşembe günü insanlar bir araya gelerek ibadetlerini eder, *lokma* dedikleri yiyecekleri dağıtırlardı. Konuştukları dil de diğer köylerdeki insanlardan farklıydı. Yemekleri ve giysileri de diğer köylerde yaşayanlardan farklıydı. Arin ise, en çok annesinin yapmış olduğu, *bıcıké* dedikleri yemeği severdi. Tüm bu güzelliklere rağmen Arin oldukça üzgün birisiydi. Çünkü Arin'in bir bacağı diğer bacağından kısa idi. Bundan dolayı pek iyi koşamazdı. Arin dördüncü sınıfa geçtiğinde köylerindeki okul kapandı. Bu yüzden yakınlarındaki bir diğer köyde bulunan okula gitmek zorunda kaldı. Ancak bu durum Arin'i oldukça tedirgin etmişti. Çünkü ilk defa kendi köyünün dışına çıkacaktı. Okullar açıldığında Arin annesine okula gitmeyeceğini söyledi. Ancak annesi ve babası bunun doğru olmadığını okula gitmesi gerektiğini söyledi. Okulun ilk günü babasıyla birlikte okula gitti. Okulun bahçesinde öğrenciler koşup oynamaktaydılar. Babası Arin'i bahçe kapısında bıraktı ve kendisinin köye döneceğini söyledi. Arin okulun bahçesinden içeri girdi ve yürümeye başladı. O esnada onu gören çocuklar hemen yanına koşarak geldi. Birisi Arin'e nerden geldiğini sordu. Arin sessizce cevapladı, ancak farklı bir dil konuştuğu için kendini tam ifade edemedi. Çevredeki çocuklar hep birlikte güldüler Arin'e. Bir diğeri sizin köydekiler farklı bir inanca sahipmiş diyip alay etti. Şişman olan bir diğer çocuk ise Arin'in üstündeki yamalı önlükle ve bir bacağının kısa olmasıyla alay etti. Tüm çocuklar gülüyordu. Arin'in ise gözleri dolmuştu, sessizce etrafındaki çocuklara bakıyordu.



Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplar mısınız?

1. Sizce okuduğunuz metindeki temel problem nedir?

.....

.....

.....

.....

2. Sizce Arin'in yaşamış olduğu sorunun nedenleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

3. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....

.....

.....

.....

4. Ari'nin yaşamış olduğu sorunu siz nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

5. Arin yaşamış olduğu sorun karşısında sizce neler yapılmalıdır?

Önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Arin'in karşılaşmış olduğu soruna benzer sorunla karşılaşsanız siz ne hissederdiniz, nasıl davranırdınız?

.....

.....

.....

.....

.....

EK 9: Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Başarı Düzeyi			Alınan Puan
	Çok İyi (3)	Kabul Edilebilir (2)	Geliştirilmeli (1)	
Yorumlama	Metindeki problemi tamamen fark etmiştir.	Metindeki problemi kısmen fark etmiştir.	Metindeki problemi çok az fark etmiştir.	
Analiz Etme	Metnin ana fikrini tamamen ifade edebilmiştir.	Metnin ana fikrini kısmen ifade edebilmiştir.	Metnin ana fikrini çok az ifade edebilmiştir.	
Değerlendirme	Metindeki sorunu nasıl değerlendirdiğini tamamen ifade edebilmiştir.	Metindeki sorunu nasıl değerlendirdiğini kısmen ifade edebilmiştir.	Metindeki sorunu nasıl değerlendirdiğini çok az ifade edebilmiştir.	
Açıklama	Metindeki sorunun nedenini tamamen doğru açıklamıştır.	Metindeki sorunun nedenini kısmen doğru açıklamıştır.	Metindeki sorunun nedenini çok azını doğru açıklamıştır.	
Çıkarımda Bulunma	Metindeki soruna yönelik tamamen uygun çözüm önerileri geliştirmiştir.	Metindeki soruna yönelik kısmen uygun çözüm önerileri geliştirmiştir.	Metindeki soruna yönelik çok az uygun çözüm önerileri geliştirmiştir.	
Öz Düzenleme	Metindeki sorundan yola çıkarak kendi hayatında benzer sorunlarla karşılaştığında nasıl davranacağını tamamen ifade edebilmiştir.	Metindeki sorundan yola çıkarak kendi hayatında benzer sorunlarla karşılaştığında nasıl davranacağını kısmen ifade edebilmiştir.	Metindeki sorundan yola çıkarak kendi hayatında benzer sorunlarla karşılaştığında nasıl davranacağını çok az ifade edebilmiştir.	

EK 10: Hoşgörü Değerini Ölçmek İçin Hazırlanan Hikaye Testi

Ece, büyük bir şehirde ailesiyle birlikte yaşamaktaydı. Ecelerin oturduğu şehir oldukça güzeldi. Çocukların oynayacakları parklar, sinema salonları, alışveriş merkezleri vs. bulunuyordu. Ece yaşadığı şehri çok seviyordu. Ece'nin babası öğretmendi, annesi ise bir devlet dairesinde memur olarak çalışıyordu. Bir gün babası heyecanlı bir şekilde eve geldi. Ece babasına ne olduğunu sordu. Babası da, Güneydoğu Anadolu bölgesine bir tur düzenlendiğini ve ailecek bu tura katıldıklarını söyledi. Ece de heyecanlandı. İlk defa Güneydoğu Anadolu bölgesini gezecekti. Oraları merak ediyordu. İki gün sonra tura katılacaklarını söyledi babası. Ece hemen hazırlanmaya başlamıştı. İki gün sonra sabah erkenden uyanıp hemen tur otobüslerinin kalktığı yere ailecek gittiler. Yolculuk başlamıştı. Uzun bir yolculuktan sonra Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir ile vardılar. Ece hemen otobüsten indi ve etrafına bakmaya başladı. Öncelikle çok şaşırdı. Buradaki erkeklerinde kadınlarında giysileri kendi giysilerinden oldukça farklıydı. Çevresinde büyük binalar, parklar, alışveriş merkezleri de yoktu. Babası yanına gelerek elini tuttu ve Ece ile çevreyi gezmeye başladı. Ece çevresindeki insanların farklı bir dil konuştuklarını duydu. Bu da Ece'yi oldukça şaşırtmıştı. Babası Ece'ye buradaki insanların inançlarının farklı olduğunu söyledi. Biraz ilerledikten sonra Ece'nin yanına küçük bir kız çocuğu geldi. Kız çocuğunun adı Rojda idi. Rojda'nın gözleri masmaviydi. Saçları simsiyah ve oldukça uzundu. Başında bir yemeni vardı. Üstünde yöredeki kadınların giydiği *fistan* denilen elbise vardı, ancak elbise oldukça yıpranmıştı. Ayrıca Rojda'nın bir ayağında sorun vardı ve aksayarak yürüyordu. Rojda, Ece'nin yanına yaklaşarak ona "*Xun be xer atin. (Hoş geldiniz.)*" dedi ve tokalaşmak istedi. Ancak Ece hemen elini çekti ve kızgın bir şekilde Rojda'ya bağırdı. Onun topal olduğu, daha doğru dürüst konuşmadığını söyleyerek onunla alay etti. Üstündeki kıyafetleri göstererek gülüyordu. Bu durum



Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplar mısınız?



1. Yukarıdaki metinde Rojda'nın yaşamış olduğu sorun hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Farklı dile, inanca, sosyo-ekonomik duruma, engele kısaca farklı kültürel özelliklere sahip insanlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Ece'nin yerinde siz olsaydınız neler yapardınız? Nasıl davranırdınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK 11: Hoşgörü Değeri Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Başarı Düzeyi			Alınan Puan
	Çok İyi (3)	Kabul Edilebilir (2)	Geliştirilmeli (1)	
Hoşgörü Değerinin Farkında Olma	Hoşgörü değerini tamamen fark etmiştir.	Hoşgörü değerini kısmen fark etmiştir.	Hoşgörü değerini çok az fark etmiştir.	
Farklılıklara Saygılı Olma	Farklılıklara saygılı olma ile ilgili tamamen uygun ifadeler kullanmıştır.	Farklılıklara saygılı olma ile ilgili kısmen uygun ifadeler kullanmıştır.	Farklılıklara saygılı olma ile ilgili çok az uygun ifadeler kullanmıştır.	
Hoşgörü Değerini Kabullenme	Hoşgörü değerini nasıl kullanacağına dair tamamen uygun ifadeler kullanmıştır.	Hoşgörü değerini nasıl kullanacağına dair kısmen uygun ifadeler kullanmıştır.	Hoşgörü değerini nasıl kullanacağına dair çok az uygun ifadeler kullanmıştır.	

EK 12: Veli İzin Formu

...../...../.....

Sayın Veli,

Öncelikle gerçekleştireceğim bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve velisi bulunduğunuz öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilecektir. Araştırma, çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı ile öğrencilere hoşgörü değerini ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilecek doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilecek uygulamaların gözlem kayıtları, görüşme formları, dereceli puanlama anahtarları, hoşgörü tutum ölçeği araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılımı ve aktaracağı görüşler araştırmamız için çok yararlı olacaktır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca uygulama sürecinde gerçekleştirilecek gözlem ve görüşmeler sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önlemek amacıyla uygulama sürecini video kamera ile kayıt almak ve öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Kamera kayıtları ve ses kayıtları yalnızca bilimsel veri olarak bu çalışmada kullanılacaktır ve bunun dışında herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır. Sizin veya öğrencinizin isteği doğrultusunda gözlem kayıtları ve görüşme kayıtları yazıldıktan sonra silinebilecek veya size teslim edilebilecektir. Öğrencinizin ismi çalışmada kullanılmayacak, yerine kod isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği takdirde çalışmadan görüşmeyi kesebilir veya çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda gerçekleştirilen kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir. Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Veli Adı-Soyadı:.....**Serkan ASLAN****İmza:**..... **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

EK 13: Hoşgörü Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Hakkında

Gelen Kutusu



seher.yarar@erdogan.edu.tr

Çevrelere ekleyin



Ayrıntıları göster



Serkan Aslan <aslan.s1985@gmail.com>

7 07 2015



Alıcı: seher.yarar

Merhaba hocam, ben Serkan ASLAN. Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD'nden 2007 yılında mezun oldum. Elazığ ilinde 8 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'nde doktora öğrenimime devam etmekteyim. Hocam sizden bir ricam olacak. İzniniz olursa doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz "Hoşgörü Tutum Ölçeği"ni kendi doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Kıymetli zamanınızı ayıracağınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...



seher.yarar <seher.yarar@erdogan.edu.tr>

13 07 2015



Alıcı: bana

Merhaba Serkan Bey,
Öncelikle geç cevap verebildiğim için üzgün olduğumu belirtmek isterim. Özel sebeplerden dolayı geçen hafta maillerimi kontrol edip geri dönme fırsatım olmadı. Doktora tezimde geliştirmiş olduğum "Hoşgörü Tutum Ölçeği"ni, kendi tezinizde kaynak göstermek şartıyla kullanmanızda danışmanımla yaptığımız işişare neticesinde herhangi bir sakınca görmemekteyiz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim, saygılarımla...
İyi bayramlar..

7 Temmuz 2015 19:55 tarihinde Serkan Aslan <aslan.s1985@gmail.com> yazdı:

...

EK 14: Katılım Belgeleri

KATILIM BELGESİ



**ANI YAYINCILIK
EĞİTİM VE DANIŞMANLIK**

Kızılırmak Caddesi No: 10/A Bakanlıklar / ANKARA
Tel: 0 312 425 81 50 Faks: 0 312 425 81 11
Cumhuriyet VD. 069 001 92 87

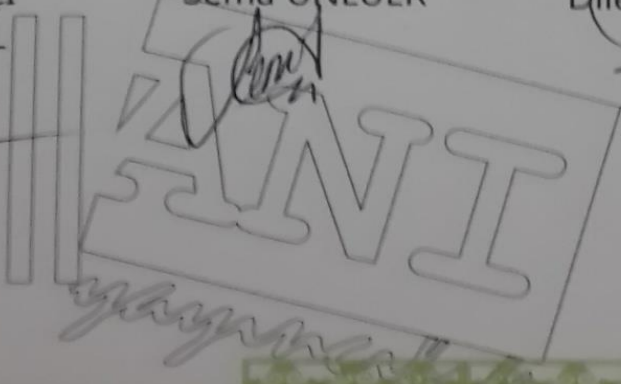
Sayın: Serkan ASLAN

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından
29-30 Haziran 2013 tarihlerinde düzenlenen Bilgisayar Destekli
Nitel Veri Analizi Nvivo 10 Programının tanıtımı ve uygulamalar
çalıştayına katılmıştır.

Çalıştay Yürütücüsü
İşıl KABAKÇI
YURDAKUL

Çalıştay Yürütücüsü
Sema ÜNLÜER

Anı Yayıncılık
Dilek ERTUĞRUL



KATILIM BELGESİ



ANI YAYINCILIK EĞİTİM VE DANIŞMANLIK

Kızılırmak Caddesi No: 10/A Bakanlıklar / ANKARA
Tel: 0 312 425 81 50 Faks: 0 312 425 81 11
Cumhuriyet VD: 069 001 92 87

Sayın: Serkan Aslan

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından
22-23 Ocak 2016 tarihlerinde düzenlenen İleri Düzey NVIVO
Eğitimine katılmıştır.

Çalıştay Yürütücüsü
Sema Ünlüer

Anı Yayıncılık
Dilek Ertuğrul

EK 15: ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAYALI DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM PROGRAMI

Tema	Etkinlik Adı	Kazanımlar	Kazandırılması Hedeflenen Beceriler ve Değerler	Süre	Strateji, Yöntem ve Teknik	Araç-Gereçler	İlişkili Disiplinler
Birey ve Toplum	Kültürleri Tanıyorum	1. Kendi kültürünü tanır ve kültürel özelliklerinin farkında olur. (SB) 2. Farklı kültürleri tanır. (SB) 3. Farklı kültürel özelliklere sahip insanlara saygı duyar. (SB) 4. Farklı kültürler ile ilgili masalları, efsaneleri vb. araştırır ve bunları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır. (T) 5. Kendi kültürüne ve farklı kültürlere ait özellikleri ile ilgili (gelenek, görenek, kıyafet, oyun vb.) görsel sanat tekniklerini kullanarak özgün bir poster tasarlar. (GS)	Beceriler: İletişim, Eleştirel Düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme Değerler: Hak ve özgürlüklere saygı, Farklıklara saygı, Hoşgörü.	40 + 40 + 40 + 40	Sunuş yoluyla öğretim, Araştırma-İnceleme Anlatma yöntemi, Soru-Cevap, Tartışma, Drama, Zihin haritası, İşbirlikli öğrenme.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.	Sosyal Bilgiler Türkçe Görsel Sanatlar

Cinsiyet, Irk ve Soy	Cinsiyet, Irk ve Soy Arasında Yaşanan Sorunlar	1. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili toplumda yer alan sorunlara örnekler verir. (SB) 2. Çevresindeki farklı cinsiyete, ırka ve soya ait kişilerin olacağını bilir ve bu kişilere saygı duyar. (SB) 3. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili sütun grafiğini yorumlar. (M) 4. Cinsiyet, ırk ve soy isimlerinin İngilizce karşılığını bilir. (İ) 5. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili İngilizce bir afiş tasarlar. (İ) 6. Toplum içerisinde kadınlara yönelik olumsuz davranışları fark eder. (DKAB)	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme. Bilgi teknolojilerini kullanabilme. Değerler: Adalet, Hak ve özgürlüklere saygı, Farklıklara saygı, Hoşgörü.	40 + 40 + 40 + 40	Sandviç Tekniği, Araştırma-inceleme Tartışma, Drama.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı	Sosyal Bilgiler Matematik İngilizce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Dil	Dilimiz Her Şeyimiz	1. Farklı dilleri tanıır. (SB) 2. Her dilin önemli ve değerli olduğunu kabul eder. (SB) 3. Farklı dillerin konuşulmasının bir hak olduğunu kabul eder. (SB) 4. Farklı dillerde selamlaşır. (T) 5. Farklı dillere ait türküleri, şarkıları vb. seslendirir ve bunu yapmaktan keyif alır. (Mü) 6. Çevresinde konuşulan diller ile ilgili sütun grafiğini yorumlar. (M)	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme, İletişim Değerler: Hak ve özgürlüklere saygı, Farklıklara saygı, Hoşgörü.	40 + 40 + 40 + 40	Konuşma halkası tekniği, İşbirlikli öğrenme, Tartışma, Drama.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Bulmaca, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı	Sosyal Bilgiler Türkçe, Müzik, Matematik.

Engelli Olma	Engellilerde Bireydir	1. Çevresindeki engelli bireylere sevgi ile bakar. (SB) 2. Çevresindeki engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunları belirler ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirir. (SB) 3. Engelli bireylerin diğer bireylerle eşit olduğunu kabul eder. (SB) 4. Engelli bireylerin toplum içerisinde karşılaşmış oldukları sorunları anlatan şiir, hikaye vb. yazar. (T) 5. Engelli bireylerin sorunlarını anlatan bir afiş tasarlar. (GS) 6. Engelli bireylerin sporda, müzikte, resimde vb. başarılarına örnekler verir. (Mü, BE, GS)	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim Değerler: Sevgi, Farklıklara saygı, Hoşgörü, Eşitlik.	40 + 40 + 40 + 40	Örnek olay yöntemi, İşbirlikli öğrenme, Beyin Fırtınası, Drama, Görüş geliştirme.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı	Sosyal Bilgiler Türkçe, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi

İnanç	Tüm İnançlara Saygıyım	1. Çevresinde farklı inançlara sahip kişilere saygı duyar. (SB) 2. Kendi inancı dışında başka inançların da olduğunu fark eder. (SB). 3. Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesi'nden tüm inançlara saygı duyulması gerektiği çıkarımında bulunur. (DKAB) 4. İslam dininden farklı inançlara saygı duyulduğuna dair örnekler verir. (DKAB) 5. Farklı inançlara sahip olan kişilere saygı gösterilmesinin önemi hakkında tartışır. (T) 6. Çevresindeki farklı inançlar ile ilgili görsel çalışmalar yapar. (GS) 7. Çevresindeki farklı inançlara ait ezgileri araştırır ve bu ezgileri seslendirir. (Mü)	Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme. Değerler: Sevgi, Saygı, Eşitlik, Hoşgörü, Empati, Farklıklara saygı,	40 + 40 + 40 + 40	Tarihsel empati, Drama, Tartışma, Anlatma, Soru-cevap.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Renkli kalemler, Boyalar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı	Sosyal Bilgiler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Görsel Sanatlar, Müzik.

Sosyo-Ekonomik Durum	Farklı Sosyo-Ekonomik Durumdaki İnsanlar	1. İnsanların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olabileceğini kabul eder ve buna saygı duyar. (SB) 2. İnsanlar arasında sosyo-ekonomik farklılıklara çevresinden örnekler verir. (SB) 3. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki insanların hayatlarını anlatan görsel tasarımlar hazırlar. (GS) 4. Çevresinde karşılaşmış olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki insanların sorunlarını anlatan hikaye yazar. (T) 5. Alt sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin sorunları ile ilgili şarkılara, türkülere örnek verir. (Mü)	Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme. Değerler: Saygı, Eşitlik, Farklılıklara saygı, Hoşgörü, Adalet.	40 + 40 + 40 + 40	Araştırma inceleme stratejisi, Anlatma yöntemi, Tartışma, İşbirlikli öğrenme, Yaratıcı Drama.	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Renkli kalem, Boyalar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı	Sosyal Bilgiler Görsel Sanatlar, Türkçe, Müzik.

DERS PLANLARI

1. Ders Planı		
Tema	Birey ve Toplum	
Etkinlik Adı	Kültürleri Tanıyorum	
Sınıf	4. Sınıf	
Süre	40 + 40 + 40 + 40	
Kazanımlar	1. Kendi kültürünü tanır ve kültürel özelliklerinin farkında olur. 2. Farklı kültürleri tanır. 3. Farklı kültürel özelliklere sahip insanlara saygı duyar. 4. Farklı kültürler ile ilgili masalları, efsaneleri vb. araştırır ve bunları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır. 5. Kendi kültürüne ve farklı kültürlerle ait özellikleri ile ilgili (gelenek, görenek, kıyafet, oyun vb.) görsel sanat tekniklerini kullanarak özgün bir poster tasarlar.	
Beceriler ve Değerler	Beceriler: İletişim, Eleştirel Düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.	Değerler: Hak ve özgürlüklere saygı, Hoşgörü, Farklıklara saygı.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Sunuş yoluyla öğretim, Araştırma-İnceleme, Anlatma yöntemi, Soru-Cevap, Zihin haritası, Tartışma, İşbirlikli öğrenme.	
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.	
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Türkçe, Görsel Sanatlar	

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen tahtaya yöreye ait kültürel öğeler ile ilgili fotoğrafları asar ve öğrenciler ile bu fotoğraflar hakkında konuşur. (Resim Seti: 1)
	Güdüleme	"Bu derste öğreneceğimiz bilgiler sayesinde çevremizdeki insanların kültürel özelliklerini tanıyıp, birbirimizin kültürel özelliklerine saygı duyacağız, birbirimizle daha iyi iletişim kuracağız ve daha huzurlu, mutlu bir toplum olacağız." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, hem kendi kültürel özelliklerimizi hem de çevremizdeki farklı kültürel özellikleri tanıyacağız." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi tahtaya bir kelime yazacağım ve bu kelime ile ilgili aklınıza gelen ilk kavramları söyleyin." der.
Geliştirme	Öğretmen tahtaya kültür kelimesini yazar ve yuvarlak içine alır. Öğrencilere bu kelimenin çağrıştırdığı kavramların neler olduğu sorulur ve gelen cevaplar tahtaya yazılır. Bu şekilde zihin haritası oluşturulmaya çalışılır. Öğrenciler tarafından söylenen kavramların kültür ile ilgili olmasına dikkat edilir. Daha sonra öğrencilerin söylemiş olduğu kavramlar üzerinde konuşulur. Öğrencilerden, kültürel özellikler ile ilgili çevresinden örnekler verilmesi istenir. Öğrencilere, çevrelerindeki farklı kültürel özelliklerin olup olmadığı sorulur. Çevrelerinde konuşulan farklı dillerin, inançların vb. olduğu buldurulmaya çalışılır. Bunun için gerekli ipuçları verilir. Daha sonra kendi kültürü ile çevresindeki farklı kültürler arasında benzerlik ve farklılık olup olmadığı sorulur. Tahtaya <i>Benzerlikler ve Farklılıklar</i> başlıkları yazılır. Öğrencilere benzerlikler ve farklılıklar buldurulur. Değer çizgisi etkinliği yapılır. Değer çizgisi, öğrencinin bir konu hakkında kendi görüşleri doğrultusunda karar vermesini ve kararını ortaya koyarak bir mantık çerçevesinde bunu desteklemesini gerektiren bir aktivitedir. Bu etkinlikte de, öğretmen tarafından "<i>Farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyulmalı mıdır?</i>" sorusu sorularak tartışma açılır ve öğrencilerin kendi görüşleri doğrultusunda karar vermeleri sağlanır. Bunun için sınıfın bir ucunda saygı duyulmalıdır diyen öğrenciler, diğer ucuna saygı duyulmamalıdır diyen öğrenciler yer alır. Daha sonra grupların, neden bu görüşte oldukları hakkında konuşulur ve bu görüşlerinin doğru olup olmadığı tartışılır. Öğrencilere görüşleri değiştiği takdirde karşı gruba geçebilecekleri söylenilir. Görüşü değişen öğrenciler karşı gruba geçer ve görüşünün yanlış olup olmadığına karar vermesi sağlanır. Öğrencilerin farklılıklara saygı duyulması ve hoşgörü ile bakılması gerektiği kavratılmaya çalışılır. Farklı kültürler özelliklere sahip insanlara eşit bir şekilde davranılması ve bu farklı özelliklere uygun bir şekilde hayatlarını sürdürmelerinin temel hakları olduğu üzerinde konuşulur ve tartışılır.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste kendi kültürel özelliklerimizi ve çevremizdeki farklı kültürel özellikleri tanıdık. Farklı

		kültürel özelliklere sahip insanlara saygı duyulması gerektiğini öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Öğrencilere bir sonraki ders için çevrelerindeki farklı kültürlere ait masalları, efsaneleri vb. araştırıp gelmeleri istenilir. Araştırma sonuçlarını power point sunusu şeklinde veya renkli kartonlar kullanarak yapabilecekleri söylenilir. Öğrenciler, gruplara ayrılır. Grup şeklinde sunuyu hazırlamaları istenilir.
	Geliştirme	Öğrencilere bir önceki derste neler öğrendikleri üzerinde konuşulur. Daha sonra hazırlamış oldukları sunularını, çalışmalarını sunmaları istenilir. Çalışmaların birlikte yapılmış olmasına, birbirlerinin fikirlerini alarak oluşturulmuş olmasına dikkat edilir. Tüm gruplara araştırmış oldukları efsaneleri, masalları vb. grup üyeleri ile birlikte drama yöntemini kullanarak canlandırmaları sağlanır. Öğrencilere, sunum raporlarını bir hafta içinde teslim etmeleri gerektiği söylenilir.
	Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki farklı kültürlere ait masalları ve efsaneleri öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Bir sonraki ders için, öğrencilerin poster çalışması yapacağı söylenilir. Bunun için renkli kartonlar, renkli kalem ve kağıtlar, boyalar, makas, yapıştırıcı getirmeleri istenilir.
	Geliştirme	Öğrencilere kendi kültürel özelliklerini ve çevrelerindeki farklı kültürel özellikler anlatan bir poster tasarlamaları istenilir. Bunu yaparken de görsel sanat tekniklerini kullanmaları gerektiği söylenilir. Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar, resim köşesine asılarak sergilenir.
Sonuç	Son Özet	"Kendi kültürel özelliklerimizi ve çevremizdeki farklı kültürel özellikleri tanıdık. Çevremizde bulunan farklı gelenek, görenek, inançlara, dillere vb. sahip olan insanlara saygı duyalım. Farklı kültürel özelliklere sahip insanların kendi kültürel özelliklerini yaşamları temel haklarıdır ve bizlerde bu haklara karşı saygılı olalım." denilir.
	Tekrar Güdüleme	"Farklı kültürel değerlere sahip insanlara saygı gösterirsek toplum olarak daha huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşarız." denilir.
	Kapanış	Bir sonraki derse öğrencilerin çevrelerindeki cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili karşılaşmış oldukları sorunları araştırıp gelmeleri istenilir.

Değerlendirme	Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır: 1. Kültürel özellikleriniz nelerdir? Kendi kültürel özelliklerinize örnek veriniz. 2. Çevrenizde farklı kültürlere ait özellikler nelerdir? Örnek veriniz. 3. Çevremizdeki farklı kültürel özellikteki insanlara neden saygı göstermeliyiz?



2. Ders Planı

Tema	Cinsiyet, ırk ve Soy	
Etkinlik Adı	Cinsiyet, ırk ve Soylar Arasında Yaşanan Sorunlar	
Sınıf	4. Sınıf	
Süre	40 + 40 + 40 + 40	
Kazanımlar	1. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili toplumda yer alan sorunlara örnekler verir. 2. Çevresindeki farklı cinsiyete, ırka ve soya ait kişilerin olacağını bilir ve bu kişilere saygı duyar. 3. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili sütun grafiğini yorumlar. 4. Cinsiyet, ırk ve soy isimlerinin İngilizce karşılığını bilir. 5. Cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili İngilizce bir afiş tasarlar. 6. Toplum içerisinde kadınlara yönelik olumsuz davranışları fark eder.	
Beceriler ve Değerler	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme. Bilgi teknolojilerini kullanabilme.	Değerler: Adalet, Hak ve özgürlüklere saygı, Farklıklara saygı, Hoşgörü.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Sandviç Tekniği, Araştırma-inceleme, Tartışma, Drama.	
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.	
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Matematik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.	

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen, Renkli Resim Seti 2 tahtaya asar. Öğrencilerle resimlerle ilgili konuşulur.
	Güdüleme	"Bu derste öğreneceğimiz bilgiler sayesinde toplumumuzda karşılaşmış olduğumuz bazı sorunların nedenlerini öğreneceğiz. Bu sorunların ortadan kalkması durumunda daha mutlu ve huzurlu bir toplum haline geleceğiz." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, toplumumuzda yaşanan cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili sorunların nedenlerini öğreneceğiz. Ayrıca çevremizde farklı cinsiyette olan, farklı ırka ve soya mensup olan kişiler ile ilgili veri toplayıp grafik hazırlayacağız." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi sizden dersi dikkatli bir şekilde dinlemenizi ve derse aktif olarak katılmanızı istiyorum." denilir.
Geliştirme	Öğretmen, öğrencilere cinsiyet, ırk ve soya dayalı olarak çevrelerinde yaşanan sorunlar ile ilgili yapmış oldukları araştırmaları sunmaları istenilir. Yapılan araştırmalar ile ilgili konuşulur. Öğrencilere çevrelerinde karşılaşmış oldukları bu sorunlara örnek vermeleri istenilir. Öğrencilerle bu sorunların nedenleri ile ilgili tartışma yapılır. Daha sonra, öğrencilere araştırma sonuçlarını birleştirerek bir çalışma yapmaları istenilir. Yapmış oldukları çalışma sınıfın ilgili köşesinde sergilenir. Öğrencilerde bu sorunlara yönelik farkındalık oluşturulmaya çalışılır. Ayrıca öğrencilere farklı cinsiyette, ırkta veya soydan olan kişilere saygı göstermeleri gerektiği vurgulanır. Hünkar Hacı Bektaşî Veli'nin "<i>72 millet birdir dergahımızda.</i>" ile Hz. Mevlana'nın "<i>Gel, gel, ne olursan ol yine gel İster kafir, ister mecusi, ister puta tapan ol yine gel Bizim dergahımız, ümitsizlik dergahı değildir Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel.</i>" sözlerinin yazılı olduğu afişler tahtaya asılır. Öğrencilere bu cümleler ile ilgili ne anladıkları sorulur ve söz hakkı verilir. Farklı ırklara, cinsiyetlere ve soylara hoşgörü olunması gerektiği üzerinde durulur. Bununla ilgili öğrencilerle konuşulur. Hoşgörü olunmadığı, adaletli davranılmadığı takdirde hangi sorunların çıkabileceği üzerinde konuşulur ve tartışılır.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste çevremizde cinsiyet, ırk ve soy açısından yaşanan sorunların neler olduğunu öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Öğrencilere bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri istenilir.

Geliştirme	Öğrencilere bir önceki derste neler öğrendikleri üzerinde konuşulur. Öğrencilere karton çantanın içindeki sayıları çekmeleri istenilir. Her öğrenci, çantanın içindeki sayıyı çeker. Aynı sayıyı çekenler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur. Daha sonra öğrencilere hazırlanan verileri bir araya getirerek sütun grafiği oluşturmaları istenilir. Bunun için gerekli zaman verilir. Grupların yardıma ihtiyacı olduğu anda öğretmen tarafından gerekli yardım sağlanır. Daha sonra öğrencilerin hazırlamış oldukları grafikleri sınıfa sunmaları istenilir. Her gruba sunum yaptırılır. Öğrencilerin yapmış oldukları sunumlar sınıfın ilgili köşesine asılır.
Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki farklı cinsiyete, soya, ırka sahip kişiler ile ilgili sütun grafiklerini okumayı öğrendik." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için, öğrencilerden renkli, kartonlar, kağıtlar ve kalemler ile boylar, yapıştırıcı ve makas getirmeleri istenilir.
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki derste neler öğrendikleri hakkında konuşulur. Tahtaya cinsiyet ve farklı ırkların isimlerinin yazılı olduğu renkli kağıtlar yapıştırılır (Renkli Resim Seti 3). Öğrencilere bu kelimelerin ne olduğu sorulur ve tahmin etmeleri sağlanır. Gerekli olduğunda ipuçları verilir. Daha sonra kelimelerin Türkçeleri söylenir. Öğrencilere telaffuz ettirilir. Öğrencilerden çevrelerinde cinsiyete, ırka, soya dayalı karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik İngilizce bir afiş tasarımları istenilir. Bu afişlerde sorunlara yönelik sloganların olmasına dikkat edilir. Daha sonra öğrencilerin yapmış oldukları afişler sınıfa sunulur ve sonra sınıfın ilgili köşesine asılır.
Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki cinsiyetlerin ve ırkların İngilizce isimlerini öğrendik. Ayrıca çevremizde cinsiyet, ırk ve soy ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili İngilizce bir afiş tasarladık." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için, öğrencilerden kadına şiddet ile ilgili gazete haberlerini bulup getirmeleri istenilir.

Geliştirme		Öğrencilerle bir önceki derste neler öğrendikleri hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerin getirmiş oldukları gazete haberleri ile ilgili konuşulur. Kadına yönelik çevresinde karşılaşmış oldukları kötü davranışların olup olmadığı sorulur. Yaşamış oldukları ya da duymuş oldukları kadına şiddet ile ilgili davranışlar hakkında konuşulur. Kadına yönelik bu davranışın neden(lerin)in ne olduğu sorularak tartışma açılır. Tartışma sonunda, kadına şiddetin insan haklarına aykırı olduğu ve doğru bir şey olmadığı üzerinde karar verilir. Öğrencilere kadının şiddete uğradığına, aile içerisinde itilip kakıldığına dair bir drama yaptırılır. Bunun için uygun kıyafetler giyilir. Daha sonra oynanılır. Burada şiddete uğrayan kadınla ilgili empati yapmaları sağlanır. Siz kadının yerinde olsaydınız ne yapardınız, ne hissederdiniz soruları sorulur.
Sonuç	Son Özet	"Çevremizde cinsiyete, ırka ve soya dayalı olarak sorunların olduğunu ve bu sorunların nedenlerinin neler olduğunu; çevremizdeki cinsiyetlerin, ırkların ve soyların İngilizce isimlerini öğrendik. Ayrıca, çevremizde kadına yönelik olumsuz tutumun olduğunu ve bunun nedenlerinin neler olduğunu araştırıp öğrendik." denilir.
	Tekrar Güdüleme	"Toplum içinde cinsiyete, ırka ve soya yönelik yaşanan sorunlar toplum içindeki herkesi olumsuz etkimektedir. Bu nedenle daha mutlu ve huzurlu bir toplumda yaşamak istiyorsak her birimiz bu sorunları ortadan kaldırmaya çalışmalıyız. Böylece hem birey olarak hem de toplum olarak daha huzurlu ve mutlu oluruz." denilir.
	Kapanış	Bir sonraki derse gelirken neler yapmaları gerektiği söylenilir.
Değerlendirme		Öğrencilere Çalışma Kağıdı 1 dağıtılarak değerlendirme yapılır.

3. Ders Planı

Tema	Dil	
Etkinlik Adı	Dilimiz Her Şeyimiz	
Sınıf	4. Sınıf	
Süre	40 + 40 + 40 + 40	
Kazanımlar	1. Farklı dilleri tanır. 2. Her dilin önemli ve değerli olduğunu kabul eder. 3. Farklı dillerin konuşulmasının bir hak olduğunu kabul eder. 4. Farklı dillerde selamlaşır. 5. Farklı dillere ait türküleri, şarkıları vb. seslendirir ve bunu yapmaktan keyif alır. 6. Çevresinde konuşulan diller ile ilgili sütun grafiğini yorumlar.	
Beceriler ve Değerler	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme, İletişim	Değerler: Hak ve özgürlüklere saygı, Farklıklara saygı, Hoşgörü.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Tartışma, Drama, Konuşma halkası tekniği, İşbirlikli öğrenme.	
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.	
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe, Müzik	

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen öğrencilere bir şey seyrettireceğini söyler ve bilgisayardan farklı dillerle söylenilen "Merhaba" şarkısı açılıp öğrencilere dinlettirilir.
	Güdüleme	"Bu derste çevremizde konuşulan farklı dilleri tanıyacağız ve böylece çevremizde farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurabileceğiz." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, çevremizde konuşulan farklı dilleri tanıyacağız ve her dilin önemli olduğunu öğreneceğiz." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi sizden dersi dikkatli bir şekilde dinlemenizi ve derse aktif olarak katılmanızı istiyorum." denilir.
Geliştirme	Öğretmen, öğrencilere çevrelerinde hangi dillerin konuşulduğunu sorar ve bu dillerin isimlerini tahtaya yazar. Daha sonra öğrencilere hangi dilleri konuştukları sorulur ve bu dilleri konuşmaları istenilir. "Her tayr zone xo ra vanano"- (Her kuş kendi dilinde öter...) cümlesi yazılı olduğu karton asılır. Öğrencilere bu cümleden ne anladıkları söylenilir. Tüm kuşlar aynı şekilde ötseydi ne olurdu sorusu sorulur. Öğrencilere farklı dillerin önemli ve değerli olduğu belirtilir. Öğrencilere "Bülbüllerin, muhabbet kuşlarının, serçelerin, kekliklerin ötmesine izin verilmezse ne olur?" sorusu sorulur ve tartışılır. Öğrenciler 5'er gruplara ayrılır. Grupların heterojen olmasına dikkat edilir. Öğrencilere "Etkinlik esnasında kimseye gülüp alay etmeyeceğiz, kırıp incitmeyeceğiz. Yalnızca sıramız geldiğinde konuşacağız ve elimize geçen cismi aldıktan sonra konuşacağız." denilir. Öğretmen "Miran, evde ailesiyle Zazaca konuşmaktadır. Ancak arkadaşlarıyla birlikteyken Zazaca konuşmamaktadır. Kendi dilini konuşmaktan çekinmektedir. Bu durum Miran'da ne gibi sorunlara neden olur? Miran'ın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?" soruları sorularak konu hakkında tartışma açılır. Her öğrenciye söz hakkı verilmeye çalışılır. Son olarak öğrencilerden tartışmayı özetlemeleri ve bu tartışma da öğrendiklerini yazmaları istenilir.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste çevremizde konuşulan farklı dillerin olduğunu, bu dillerin önemli ve değerli olduğunu ve insanların kendi dillerini konuşmalarının temel bir hak

	olduğunu öğrendik" denilir.
Ara Geçiş	Öğrencilere bir sonraki ders için pastel veya kuru boylarını getirmeleri istenilir .
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki derste neler öğrendikleri hakkında konuşulur. Öğrencilere selamlaşma ile ilgili Çalışma Kağıdı 2 dağıtılır ve buradaki çocukların ne konuştukları ile ilgili konuşulur. Öğrencilerden buradaki çocukların birbirleriyle selamlaştıkları buldurulur. Bunun için gerekli ipuçları ve dönütler verilir. Daha sonra öğrencilere buradaki çocukların Zazaca ve Kürtçe selamlaştıkları söylenilir. Öğrencilere bunların nasıl telaffuz edildiği üzerinde durulur ve öğrencilere tekrarlatılır. Daha sonra öğrenciler ikiye bölünür ve gruplara ayrılarak birbirleriyle Zazaca ve Kürtçe selamlaşmaları istenilir. Bunun için, kendi aralarında bir oyun kurgulamaları istenilir. Öğrencilere, hazırlanmış oldukları oyun oynattırılır. Sonra öğrencilere Çalışma Kağıdı 3 dağıtılır ve öğrencilerin çalışma kağıdını doldurmaları istenilir. Hazırlanan bulmaca öğrencilere çözdürülür.
Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki konuşulan farklı dillerde selamlaşmayı öğrendik." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için, öğrencilerden çevrelerinde konuşulan farklı dillere ait şarkıları, türküleri öğrenmeleri ve anlamını araştırmaları istenilir.

Geliştirme		Öğrencilerle bir önceki derste neler yapıldığı ile ilgili konuşulur. Daha sonra bilgisayar açılır ve Türkçe, Kürtçe, Zazaca vd. dillerdeki türküler dinletilir. Öğrencilere bu türkülerin kendilerinde neler hissettirdikleri sorulur. Daha sonra öğrencilere kendilerinin araştırıp getirmiş oldukları şarkılar türküler söylettirilir. Bulmuş oldukları türküler arasından farklı dillere ait en az iki parça koro şeklinde seslendirilir. Öğrencilere, söylemiş oldukları türkülerin anlamlarını varsa hikayeleri sorulur ve anlatmaları sağlanır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup bir türkü seçer ve bu türkünün hikayesini anlatan resimler yaparlar. Öğrencilerin yapmış oldukları resimler sınıfın ilgili köşesine asılarak sunulur. Ayrıca öğrencilere ve ailelerine yönelik bir müzik dinletisi yapılır. Bu dinletide farklı dillere ait ezgiler söylenilir.
	Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki farklı dillere ait şarkılar, türküler öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri istenilir.
	Geliştirme	Öğrencilere bir önceki derste neler öğrendikleri üzerinde konuşulur. Öğrencilere karton çantanın içindeki sayıları çekmeleri istenilir. Her öğrenci, çantanın içindeki sayıyı çeker. Aynı sayıyı çekenler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur. Daha sonra öğrencilere hazırlanan verileri bir araya getirerek sütun grafiği oluşturmaları istenilir. Bunun için gerekli zaman verilir. Grupların yardıma ihtiyacı olduğu anda öğretmen tarafından gerekli yardım sağlanır. Daha sonra öğrencilerin hazırlamış oldukları grafikleri sınıfa sunmaları istenilir. Her gruba sunum yaptırılır. Öğrencilerin yapmış oldukları sunumlar sınıfın ilgili köşesine asılır.
Sonuç	Son Özet	"Çevremizde konuşulan farklı dilleri tanıdık. Her dilin önemli ve değerli olduğunu öğrendik. Ayrıca çevremizde konuşulan farklı dillerde selamlaşmanın nasıl olduğunu

		öğrendik. Farklı dillere ait güzel türküleri seslendirebiliyoruz artık. Yine çevremizde hangi dillerin konuşulduğunu grafiklerle göstererek daha iyi öğrendik." denilir.
	Tekrar	"Çevremizde konuşulan farklı dillere saygı duyarsak, daha huzurlu ve mutlu bir hale geliriz." denilir.
	Güdüleme	
	Kapanış	Bir sonraki derse gelirken neler yapmaları gerektiği söylenilir.
	Değerlendirme	Öğrencilere açık uçlu sorular sorularak tema değerlendirilir.

4. Ders Planı

Tema	Engelli Olma	
Etkinlik Adı	Engellilerde Bireydir	
Sınıf	4. Sınıf	
Süre	40 + 40 + 40 + 40	
Kazanımlar	1. Çevresindeki engelli bireylere sevgi ile bakar. 2. Çevresindeki engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunları belirler ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirir. 3. Engelli bireylerin diğer bireylerle eşit olduğunu kabul eder. 4. Engelli bireylerin toplum içerisinde karşılaşmış oldukları sorunları anlatan şiir, hikaye vb. yazar. 5. Engelli bireylerin sorunlarını anlatan bir afiş tasarlar. 6. Engelli bireylerin sporda, müzikte, resimde vb. başarılarına örnekler verir.	
Beceriler ve Değerler	Beceriler: Empati, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim.	Değerler: Sevgi, Farklıklara saygı, Hoşgörü, Eşitlik.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Örnek olay yöntemi, İşbirlikli öğrenme, Drama, Beyin fırtınası, Görüş geliştirme.	
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, Çay	
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi	

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen öğrencilere engelli bireyler için hazırlanmış çizgi filmi izlettirir.
	Güdüleme	"Bu derste öğreneceklerimiz bilgileri günlük hayatımızda uyguladığımız takdirde çevresi tarafından sevilen, sayılan bir birey olacağız." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, çevremizde yaşayan engellilere sevgi ile bakmayı, engellilerinde diğer bireylere eşit olduğunu ve engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunların neler olduğunu öğreneceğiz." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi sizden dersi dikkatli bir şekilde dinlemenizi ve derse aktif olarak katılmanızı istiyorum." denilir.
Geliştirme	Öğretmen, öğrencilere izlemiş oldukları çizgi filmle ilgili sorular sorar. Öğrencilere, "Engelli bireylere nasıl yaklaşılmalıdır? Bir engelli arkadaşları var ise ona nasıl davranmaları gerekir?" diye soruları sorulur. Engelli bireylere sevgi ile yaklaşmaları gerektiği ve onların da diğer bireyler gibi eşit olduğu buldurulmaya çalışılır. Daha sonra projeksiyondan örnek olay okutturulur. Örnek olay ile ilgili sorular sorulur. Tarık'ın yaşamış olduğu soruların neler olduğu sorulur. Tarık'ın yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz, neler yapardınız soruları sorulur. Öğrencilere örnek olay ile ilgili drama yaptırılır. Öğrencilere engelli bireylere saygı duyulması ve hoşgörü ile yaklaşılması gerektiği üzerinde durulur.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste çevremizde yaşayan engelli bireylere sevgi ile bakmamız gerektiği ve engelli bireylerin diğer bireylerle eşit olduğunu öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grubun çevresinde yaşayan engelli bireyler ile ilgili röportaj yapmaları istenilir.

Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki ders ile ilgili kısa bir özet yapılır. Daha sonra hazırlamış oldukları röportajları sunmaları istenilir. Öğrencilere engelli bireylerin günlük hayatlarında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları sorulur. Öğrencilere söz hakkı verilir. Belirtilen sorunlar tahtaya yazılır. Daha sonra öğrenciler, gruplara ayrılır ve her grup kendine bir isim bulması istenilir. Gruplara Çalışma Kağıdı 4 dağıtılır. Tüm gruplara söz hakkı verilerek engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri istenilir. Öğrencilerden akıllarına ilk gelen önerileri çalışma kağıdına yazmaları istenilir. Herkesin birbirinin önerisine saygı duyması gerektiği üzerinde durulur. Tahtaya bir öğrenci kaldırılır ve grupların geliştirmiş oldukları önerileri yazmaları istenilir. Daha sonra tahtaya yazılan öneriler ile ilgili konuşulur, uygun olmayan öneriler tespit edilip silinir. Tahtaya projeksiyon ile "Engellilere yaşamın her alanında iş verilmelidir." yazısı yansıtılır. Daha sonra sınıfın duvarına "Kesinlikle katılıyorum, Kararsızım, Kesinlikle katılmıyorum" yazıları asılır. Öğrencilerden kendi görüşlerine göre bu yazıların önünde durmaları istenilir. Öğrencilere teker teker söz verilerek neden bulundukları yerde oldukları sorulur. Görüşleri ile ilgili tartışma açılır. Tartışma esnasında herkesin birbirine saygı duyması gerektiği belirtilir. Görüşü değişen öğrencilerin değiştiği görüşü belirten kelimenin olduğu yere geçebileceği söylenilir. Ayrıca öğrencilerle engelli bireylerin sorunları ile ilgili bir oyun hazırlanıp sergilenebilir.
Ara Özet	"Bu derste, çevremizdeki yaşayan engellilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sorunlarının neler olduğunu öğrendik ve bu sorunların nasıl giderebileceğimize yönelik öneriler geliştirdik." denilir.
Ara Geçiş	Öğrencilere performans görevleri verilir ve bir sonraki derse getirip sunmaları istenilir.

Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki dersin özeti yapılır. Daha sonra hazırlamış oldukları performans görevlerini sunmalarını istenilir. Her öğrenci sunduktan sonra performans görevi ile ilgili bir değerlendirme yapılır. Hazırlanan performans görevleri sınıfın ilgili köşesinde sergilenir. Öğrencilere Çalışma Kağıdı 5 verilir ve öğrencilerden engelliler ilgili verilen hikayeyi tamamlamaları istenilir. Sonra, öğrencilerin yazmış oldukları hikayeler okutturulur ve sınıfça en güzel 3 hikaye seçilir. Bu hikayeleri yazan öğrencilere ödül verilir. Bu üç hikaye okulun ilgili köşesine asılır.
Ara Özet	"Bu dersimizde, engelli bireylerin sorunlarını anlatan hikayeler yazdık." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için öğrencilerden renkli kartonlar, kağıtlar, kalemler, boyalar, makas, yapıştırıcı istenilir.
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki dersin özeti yapılır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara getirmiş oldukları renkli kartonları, kağıtları, boyaları kullanarak engelli bireylerin sorunlarını anlatan bir afiş tasarlamaları istenilir. Birbirleriyle yardımlaşarak ve birbirlerinin görüşlerini dikkate alarak yapmaları sağlanılır. Çalışmalar bittikten sonra tasarlamış oldukları afişler sundurulur. Yapılan afişler okulun ilgili bölümünde sergilenir. Yapılan afişler üzerinde konuşulur. Ayrıca Çalışma Kağıdı 7 dağıtılarak mandala çalışması ve Çalışma Kağıdı 8 ile çay kullanılarak görsel bir çalışma yapılabilir.
Ara Özet	"Bu dersimizde, engelli bireylere yönelik çok güzel afişler tasarladık." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki derste öğrencilerin engelli bireylerin sanatta, sporda vb. başarılarını araştırıp gelmeleri istenilir.

Geliştirme		Bir önceki derste yapılan etkinlikler ile ilgili konuşulur. Öğrencilere araştırmaları sundurulur ve araştırmaları üzerinde konuşulur. Daha sonra karton çantanın içinde yer alan kağıtlar seçtirilir. Aynı renk kağıdı seçen öğrenciler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur. Her gruba kendilerine bir engeli (yürüyemem, göremem, duyamama, konuşamama, işitememe gibi) seçmeleri istenilir. Daha sonra bu engeller ile ilgili bir ezgi yazmaları ve bu ezginin melodisini oluşturmaları istenilir. Öğrencilere oluşturmuş oldukları ezgiyi seslendirmeleri istenilir. Daha sonra bu ezgiyi seslendirirken ezgiye uygun rol yaparlar. İmkanlar dahilinde velilerde okula çağrılarak öğrencilerin yazmış oldukları ezgiler ile ilgili müzik dinletisi yapılabilir.
	Sonuç	Son Özet "Çevremizde yaşayan engelli bireylere sevgi ile yaklaşmalıyız. Onlarında diğer bireylerle eşit olduğunu bilmeliyiz ve yaşamış oldukları sorunlara çözüm üretmeliyiz." denilir.
	Tekrar Güdüleme	"Engelli bireylere yardımcı olarak hem onları hem kendimizi mutlu ederiz." denilir.
	Kapanış	Bir sonraki derse gelirken neler yapmaları gerektiği söylenilir.
Değerlendirme		Açık uçlu sorularla değerlendirme yapılır.

5. Ders Planı

Tema	İnanç		
Etkinlik Adı	Tüm İnançlara Saygılıyım		
Sınıf	4. Sınıf		
Süre	40 + 40 + 40		
Kazanımlar	1. Çevresinde farklı inançlara sahip kişilere saygı duyar. 2. Kendi inancı dışında başka inançların da olduğunu fark eder. 3. Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesi'nden tüm inançlara saygı duyulması gerektiği çıkarımında bulunur. 4. İslam dininden farklı inançlara saygı duyulduğuna dair örnekler verir. 5. Farklı inançlara sahip olan kişilere saygı gösterilmesinin önemi hakkında tartışır. 6. Çevresindeki farklı inançlar ile ilgili görsel çalışmalar yapar. 7. Çevresindeki farklı inançlara ait ezgileri araştırır ve bu ezgileri seslendirir.		
Beceriler ve Değerler	<table border="1"> <tr> <td> Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme. </td> <td> Değerler: Saygı, Eşitlik, Farklıklara saygı, Adalet. </td> </tr> </table>	Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme.	Değerler: Saygı, Eşitlik, Farklıklara saygı, Adalet.
Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme.	Değerler: Saygı, Eşitlik, Farklıklara saygı, Adalet.		
Strateji, Yöntem ve Teknik	Tarihsel empati, Drama, Tartışma, Anlatma, Soru-cevap.		
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.		
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Görsel Sanatlar, Müzik.		

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen öğrencilere Alevilik, Mevlevilik, Hanifilik, Şafilik ile ilgili küçük bir belgesel izlettirir.
	Güdüleme	"Bu derste öğreneceklerimiz sayesinde birbirimizi ve çevremizdeki insanları daha iyi tanıyacağız ve birbirimize saygı gösterip, hoşgörü ile yaklaşp huzurlu ve mutlu bir toplum için ilk adımı atacağız." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, çevremizde yaşayan insanların sahip olduğu farklı inançları tanıyacağız." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi sizden dersi dikkatli bir şekilde dinlemenizi ve derse aktif olarak katılmanızı istiyorum." denilir.
Geliştirme	Öğretmen, öğrencilere izlemiş oldukları belgesel ile ilgili sorular sorulur. Tahtaya Renkli Resim Seti 4 asılır ve öğrencilerle resimde gördükleri ile ilgili konuşulur. Öğrencilere bu inançlarla ilgili bilgilerinin olup olmadığı sorulur ve konuşulur. Bu inançlar ile ilgili bilgi verilir. Değer çizgisi etkinliği yapılır. Bu etkinlikte de, öğretmen tarafından öğrencilere "<i>Farklı inançlarda olan kişilere saygı duyulmalı mı, duyulmamalı mı?</i>" sorusu sorularak tartışma açılır ve öğrencilerin kendi görüşleri doğrultusunda karar vermeleri sağlanır. Bunun için sınıfın bir ucunda saygı duyulmalıdır diyen öğrenciler, diğer ucuna saygı duyulmamalıdır diyen öğrenciler yer alır. Daha sonra grupların, neden bu görüşte oldukları hakkında konuşulur ve bu görüşlerinin doğru olup olmadığı tartışılır. Öğrencilere görüşleri değiştiği takdirde karşı gruba geçebilecekleri söylenilir. Görüşü değişen öğrenciler karşı gruba geçer ve görüşünün yanlış olup olmadığına karar vermesi sağlanır. Öğrencilerin farklı inançlara duyulması gerektiği kavratılmaya çalışılır. Farklı inançlara sahip insanlara eşit bir şekilde davranılması ve bu farklılıklara uygun bir şekilde hayatlarını sürdürmelerinin temel hakları olduğu üzerinde konuşulur ve tartışılır. Öğrencilerden farklı inançlara saygılı olmanın önemi ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenilir bunun için Çalışma Kağıdı 6 dağıtılır. Öğrenciler yazdıklarını okurlar ve bunlar üzerinde konuşulup tartışılır.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste çevremizde yaşayan farklı inançları tanıdık ve farklı inançlara sahip kişilere saygı duymamız

	gerektiğini öğrendik." denilir.
Ara Geçiş	Öğrencilere bir sonraki derse İslam dininde farklı dinlere, inançlara saygı gösterilmesi gerektiğine dair Hz. Peygamberin hadislerinden ve Evliyalardan örnekler araştırıp getirmeleri istenilir.
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki ders ile ilgili kısa bir özet yapılır. Daha sonra Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesi projeksiyondan yansıtılır ve öğrencilere okutulur. Öğrencilere Veda Hutbesi'nde farklı inançlar ile ilgili ne söylenildiği üzerine konuşulur ve hiçbir dinin, inancın üstünlüğü olmadığı, farklı inançlara saygılı olunması gerektiği çıkarımında bulunmaları sağlanır. Öğrencilere araştırmaları okutturulur ve bunlar üzerinde konuşulur. Sonra Hz. Peygamber döneminde peygamberin komşuları arasında farklı inanca sahip insanların olduğu ve Peygamberimizin bu kişilerle iyi bir komşuluk ilişkisine sahip olduğu söylenir ve bununla ilgili canlandırma yapılır. İmkanlar dahilinde öğrenciler Cem evine ve Camii'ye götürülür ve inançlar tanıtılır.
Ara Özet	"Bu derste, dinimizde ve Hz. Peygamberin veda hutbesinde farklı inançlara saygılı olunması gerektiğini öğrenmiş olduk." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için öğrencilerden renkli kartonlar, kağıtlar, kalemler, boylar, makas, yapıştırıcı istenilir. Ayrıca farklı inançlar ile ilgili görseller, gazete kağıtları getirmeleri istenilir.
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki dersin özeti yapılır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara getirmiş oldukları renkli kartonları, kağıtları, boyları kullanarak kolaj çalışması yaptırılır. Kolaj çalışması ile ilgili kısa bir bilgi verilir ve örnekler gösterilir. Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşarak ve birbirlerinin görüşlerini dikkate alarak çalışmalarını yapmaları sağlanır. Çalışmalar bittikten sonra tasarlamış oldukları çalışmaları sınıfa sunmaları istenilir. Yapılan çalışmalar ile ilgili konuşulur ve okulun ilgili bölümünde sergilenir.

Ara Özet		"Bu dersimizde, farklı inançlara yönelik çok güzel kolaj çalışması tasarladık." denilir.
Ara Geçiş		Bir sonraki derste çok güzel ve eğlenceli bir etkinlik yapılacağı, söylenilir.
Geliştirme		Bir önceki derste yapılan etkinlikler ile ilgili konuşulur. Öğrencilere bilgisayardan deyişler, Mevlevi ilahileri dinletilir. Bu müzikler üzerinde konuşulur. Bu ezgileri dinlediklerinde neler hissettikleri sorulur. Öğrencilere bildikleri deyişler, ilahiler olup olmadığı sorulur. Söylettirilir. Daha sonra koro çalışması yapılır. İmkanlar dahilinde öğrenci velilerine hazırlanan koro ile birlikte müzik dinletisi yapılır.
Sonuç	Son Özet	"Çevremizdeki farklı inançların olabileceğini ve bu inançlara sahip kişilere saygı göstermemiz gerektiğini öğrendik. Dinimizde de ve Hz. Muhammed'in (SAV) Veda Hutbesinde de farklı inançlara saygılı olunması gerektiğini öğrenmiş olduk. Ayrıca farklı inançlara ait ezgileri de tanımış olduk." denilir.
	Tekrar Güdüleme	Baştaki güdülemenin aynısı yapılır.
	Kapanış	Bir sonraki derse gelirken neler yapmaları gerektiği söylenilir.
Değerlendirme		Öğrenciler açık uçlu sorular sorularak değerlendirilir .

6. Ders Planı

Tema	Sosyo-Ekonomik Durum	
Etkinlik Adı	Farklı Sosyo-Ekonomik Duruma Sahip İnsanlar	
Sınıf	4. Sınıf	
Süre	40 + 40 + 40 + 40	
Kazanımlar	1. İnsanların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olabileceğini kabul eder ve buna saygı duyar. 2. İnsanlar arasında sosyo-ekonomik farklılıklara çevresinden örnekler verir. 3. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki insanların hayatlarını anlatan görsel tasarımlar hazırlar. 4. Çevresinde karşılaşmış olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki insanların sorunlarını anlatan hikaye yazar. 5. Alt sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin sorunları ile ilgili şarkılara, türkülere örnek verir.	
Beceriler ve Değerler	Beceriler: Araştırma-sorgulama, İletişim, Eleştirel Düşünme.	Değerler: Saygı, Eşitlik, Farklılıklara saygı, Adalet, Hoşgörü
Strateji, Yöntem ve Teknik	Araştırma inceleme stratejisi, Anlatma yöntemi, Tartışma, İşbirlikli öğrenme.	
Araç-Gereç	Çalışma kağıtları, Renkli kağıtlar ve kartonlar, Yapıştırıcı, Makas, Bilgisayar, Projeksiyon cihazı.	
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Türkçe, Görsel Sanatlar, Müzik.	

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Giriş Bölümü	Dikkati Çekme	Öğretmen öğrencilere zenginlik ve fakirlik arasındaki fark ile ilgili kısa bir film izlettirir (http://alkislarlayasiyorum.com/icerik/172143/zengin-ve-yoksul-insanlarin-arasindaki-yasam-farki).
	Güdüleme	"İnsanlar zengin ya da fakir olabilirler. Biz bireyleri sosyo-ekonomik düzeylerine bakmaksızın sevmeliyiz. Bu şekilde yaşadığımız çevreden dünyanın her bir köşesine sevgi ve barış tohumlarını ekebiliriz. Daha huzurlu, mutlu bir dünya da yaşayabiliriz." denilir.
	Gözden Geçirme	"Bu derste, çevremizde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip insanların olduğunu ve insanlar arasında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip insanlara örnek vereceğiz." denilir.
	Derse Geçiş	"Şimdi sizden dersti dikkatli bir şekilde dinlemenizi ve derse aktif olarak katılmanızı istiyorum." denilir.
Geliştirme	Öğretmen, öğrencilere izlemiş oldukları film ile ilgili sorular sorar ve film ile ilgili konuşulur. Tahtaya Renkli Resim Seti 5 asılır ve öğrencilerle resimde gördükleri ile ilgili konuşulur. Öğrencilere resimlerdeki insanlar arasında ne gibi farklar olduğu sorulur. Kişilerin farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olabilecekleri söylenilir. Kendi çevrelerinde de farklı sosyo-ekonomik düzeyde insanların olup olmadığı sorulur ve öğrencilerden örnekler vermeleri istenilir. Öğrencilere insanların farklı sosyo-ekonomik durumdaki insanlara saygı gösterilmesi gerektiği söylenilir ve bunun üzerinde tartışılır. Öğrenciler gruplar ayrılır ve ısınma hareketleri yapılır. Her gruptan fakirlik ve zenginlik kavramını temele alarak bir oyun kurgulamaları söylenilir. Daha sonra her gruba oyunları sergilettirilir. Sonra oyunlar hakkında ve bu etkinlikten neler öğrendikleri ile ilgili konuşulur.	
	Ara Özet	Öğrencilere "Bu derste çevremizde yaşayan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip insanların olabileceğini ve bu insanlara saygı duymamız gerektiğini öğrendik." denilir.
	Ara Geçiş	Öğrencilere bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri istenilir.

Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki ders ile ilgili kısa bir özet yapılır. Öğrencilere Çalışma Kağıdı 9 dağıtılarak öğrenciler hikayeleri tamamlamaları istenilir. Hikaye yazarken hikaye unsurlarına dikkat etmeleri gerektiği ve noktalama ve yazım kurallarına göre yazmaları gerektiği söylenilir. Daha sonra tüm öğrencilere yazmış oldukları hikayeler okutturulur. Hikayeler ile ilgili konuşulur. Sonra en güzel 3 hikaye seçilir ve okulun ilgili köşesine asılır.
Ara Özet	"Bu derste, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin yaşamış oldukları sorunlarla ilgili hikaye yazdık." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki ders için öğrencilerden renkli kartonlar, kağıtlar, kalemler, boylar, makas, yapıştırıcı istenilir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik düzeyleri anlatan görseller, gazete kağıtları getirmeleri istenilir.
Geliştirme	Öğrencilerle bir önceki dersin özeti yapılır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara getirmiş oldukları renkli kartonları, kağıtları, boyaları kullanarak görsel sanat tekniklerini kullanarak farklı sosyo-ekonomik düzeydeki insanların hayatlarını anlatan görsel çalışmalar yapmaları istenilir. Daha sonra getirmiş oldukları görseller, gazete kağıtları ile ilgili kolaj çalışması yaptırılır. Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşarak kolaj çalışmasını yapmaları sağlanır. Çalışmalar bittikten sonra tasarlamış oldukları çalışmalarını sınıfa sunmaları istenilir. Yapılan çalışmalar ile ilgili konuşulur ve okulun ilgili bölümünde sergilenir.
Ara Özet	"Bu dersimizde, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri anlatan görsel çalışmalar ve kolaj çalışması tasarladık." denilir.
Ara Geçiş	Bir sonraki derste eğlenceli bir etkinlik yapılacağı söylenilir.

Geliştirme		Bir önceki derste yapılan etkinlikler ile ilgili konuşulur. Öğrencilere zenginliği ve fakirliği anlatan şarkı türkü bilip bilmedikleri sorulur. Daha sonra bilgisayardan <i>Yiğit Muhtaç Olmuş Kuru Soğana</i> ve <i>Onun Arabası Var</i> parçaları açılıp dinletilir. Bu parçalar arasında ne gibi farklar olduğu sorulur. Zenginlik ve fakirlik kavramları üzerinde konuşulur. Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba Çalışma Kağıdı 10 dağıtılır ve gruplara alt sosyo-ekonomik düzeydeki insanların sorunlarını anlatan bir ezgi yazmaları ve bu ezgiye uygun melodi oluşturmaları söylenilir. Daha sonra her gruba ezgileri seslendirmeleri istenilir. Ezgilere uygun oyun tasarımları söylenilir. Sonra her grup kendi oyununu sergiledikten sonra, ezgiler üzerinde konuşulur ve sınıfça en iyi ezgiyi seslendiren grup seçilir.
Sonuç	Son Özet	"Çevremizdeki farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip insanların olabileceğini ve bu insanlara saygı göstermemiz gerektiğini öğrendik." denilir.
	Tekrar Güdüleme	Baştaki güdülemenin aynısı yapılır.
	Kapanış	Bir sonraki derse gelirken neler yapmaları gerektiği söylenilir.
Değerlendirme		Öğrencilere tema ile ilgili açık uçlu sorular sorularak değerlendirilir.

RESİM SETLERİ

RENKLİ RESİM SETİ 1







Pilav Tepe Efsanesi

Bu efsane Pilavtepe ile ilgili olarak anlatılır. Zamanın birinde bir çoban bu tepede sürüsünü otarıyormuş. Tepede suyun olmayışından dolayı hem çoban hem de sürüsü susuzluğa mahkum olmuşlar. Çoban Allah'a yalvarmış.Çoban içinden suyu bulabildiği takdirde iki koç kurban edeceğini söylemiş.Tam bunları düşünürken tepenin zirvesinden iki taşın arasından suyun aktığını görmüş.Zor durumdan kurtulan çoban sözünü unutarak elbisesinden çıkardığı iki biti koçların yerine koyup öldürmüştü. Çok geçmeden çoban ile sürüsü taş kesilmiş. Tepenin üstünde ve etrafında taşlar üst üste yığılı, peş peşe dizili, koyun sürüsünün duruş ve yürüyüşü gibi bir görüntü arz etmektedir.1000 m. Yükseklikteki tepenin zirvesinden çıkan suyu yöre halkı halen götürüp sütlerine maya olarak kullanmakta ve bu suyun süte bereket ve bolluk getireceğine inanmaktadır.

Bukares(Karagelin-Bahtsız Gelin) Efsanesi :

Mahmutlu-Lehan Köyleri arasındaki Karabuk Mevkii ile ilgili anlatılan bir efsaneye göre bu mevkiden bir düğün alayı geçmekte iken toprak yarılmış. Gelin bindiği atıyla beraber yarılan toprağa düşmüş ve açılan yarık tekrar kapanmış.Halk arasında bu mevkie Karabuk (kara bahtlı gelin anlamında) adı verilmiştir.

Güzel Baba

Tüm Anadolu abdallarında olduğu gibi Güzel Baba'nın hayatı hakkında da kesin bilgiler mevcut değildir. Yöre halkının sevgisini kazanmış saygın bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Rivayetlere göre Pir Cemal Abdal'ın kardeşidir. Halk arasında kendisine duyulan saygıdan dolayı ölümünden sonra mezarı ve çevre ormanı korunmuştur. (Meşe ormanından ağaç kesilmesi halk arasında günah olarak nitelendirilmektedir.) Bazı düzenlemelerle hem bir ziyaret yeri, hem de bir mesire yeri olarak kullanılmaktadır.

Pir Cemal Abdal Efsanesi

Delikan Köyü'nde oturan Pir Cemal Abdal Peri Suyu kıyısına gelir ve biraz uzakta olan asma köprüye gitmeyip cüppesini çıkararak suyun üzerine atar. Cüppeye binerek karşıya geçer.Bu sırada Bağın Kalesi Beyi'nin kızı sarayının penceresinden bu olayı görür.Hayretler içinde kalan bey kızı koşarak olayı babasına anlatır.Bey hemen adamlarını göndererek Cemal Abdal'ı yakalatır ve sarayına getirtir.Cemal Abdal'ın sihirbaz olduğunu ileri sürerek fırında yakılmasını ister.Ertesi gün fırının kapısını

açtıran Bey, Cemal Abdal'ı bıyıkları ve sakalı buz tutmuş bir halde bağdaş kurup otururken bulur ve mükafatlandırır.

Garip Baba

İsminden de anlaşıldığı gibi garip bir zattır. Yaşadığı tarih kesin olarak bilinmemektedir. Hakkında anlatılan rivayetlere göre tahminen iki yüz yıl kadar önce buradan geçerken hastalandığı, bir süre burada misafir olarak kaldıktan sonra vefat ettiği söylenir. Bu zatın Yeşilbelen'de hasta olduğu süre zarfında alim ve mutasavvıf bir zat olduğunun anlaşılması üzerine mezarının yöre halkı tarafından ziyaret edildiği ve daha sonra bir türbe haline dönüştürüldüğü söylenmektedir. Bu zatın; bazı rivayetlere göre Sefkar Baba ile kardeş oldukları söylenmektedir.

Sefkar Baba (Seyyid İbrahim)

Bölge halkınca Sefkar Baba adıyla maruf olan zatın adı Seyyid İbrahim'dir. Bu zat Peygamber soyundandır. Edinilen bilgilere göre Abbasi Halifelerinden Harun Reşid döneminde Irak'ın kuzey kesiminde bulunan Sefkar kâriyesinden irşad maksadıyla göç edip Anadolu'nun Diyarbakır mıntıkasında bulunan Maden'e bağlı Katulan'a yerleşir. Daha sonra bir müddet Palu Çaybağı'nda ikamet eder. 1250-1350 tarihleri arasında Karakoçan'ın Demirdelen (Kafan) Köyü'nde ikamet eder. Orada medfundur. Kabri halk tarafından ziyaret olarak değerlendirilmekte olup aynı zamanda kabrinin olduğu orman mesire yeri olarak da kullanılmaktadır. Kulu Baba ile kardeş oldukları söylenir

Golan Efsanesi

Golan Kaplıcaları civarındaki kayalıklarda bir çift geyik yaşarmış. Avcılar bunları vurmak istemişler. Bunlardan birini vurarak kayanın tepesinden suya (Peri Suyu) düşürmüşler. Diğer geyik kayıplara karışmış. Efsaneye göre kayıp geyik her yıl gelerek kayalıkların tepesinden suya doğru sesler çıkarmaktadır. Sudan da cevabi sesler gelmektedir. Bu karşılıklı seslerden sonra suyun bir can aldığına inanılmaktadır.

(Kaynak: http://karakocan.gov.tr/icerik_kategori.asp?AAKat=2&AltKat=56, Erişim Tarihi: 04.04.2015)



HÛN BÌ XÊR
HATIN
ŞİMA XÊR AMÊY
HOŞGELDİNİZ



RENKLİ RESİM SETİ 2



Türkiye'de kadın olmak zor zanaat

Türkiye'de her 100 kadından sadece ikisi yüksek öğrenim görüyor. Üst kademe yöneticilerinin sadece yüzde 1'ini kadınlar oluşturuyor



Erbeklerden geride

Akdemir İsmail Bursalı, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Sağlık Bakanlığını ve Sağlık Bakanlığı'na Dr. Feriye Çelebi'yi ataması, Türkiye'de kadınlara sağlanan sağlık hizmetleri ve eğitim alanındaki farkları göstermektedir. Kadınlar, erkeklerden daha az eğitim almaktadır.

Üniversite mezunları az

MÜHÜR Türkiye'de üniversite mezunları, erkeklerden daha azdır. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur.

Üniversite de daha az

AKDEMİR Türkiye'de üniversite mezunları, erkeklerden daha azdır. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur.

%70

Üniversite mezunları az
Türkiye'de üniversite mezunları, erkeklerden daha azdır. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur.

Üniversite de daha az
Türkiye'de üniversite mezunları, erkeklerden daha azdır. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur. Kadınlar, erkeklerden daha az üniversite mezunudur.

RENKLİ RESİM SETİ 3

WOMAN

MEN

KURDISH

ZAZA

TURKISH

RENKLİ RESİM SETİ 4







RENKLİ RESİM SETİ 5







EK 16: Öğrenci Fotoğrafları

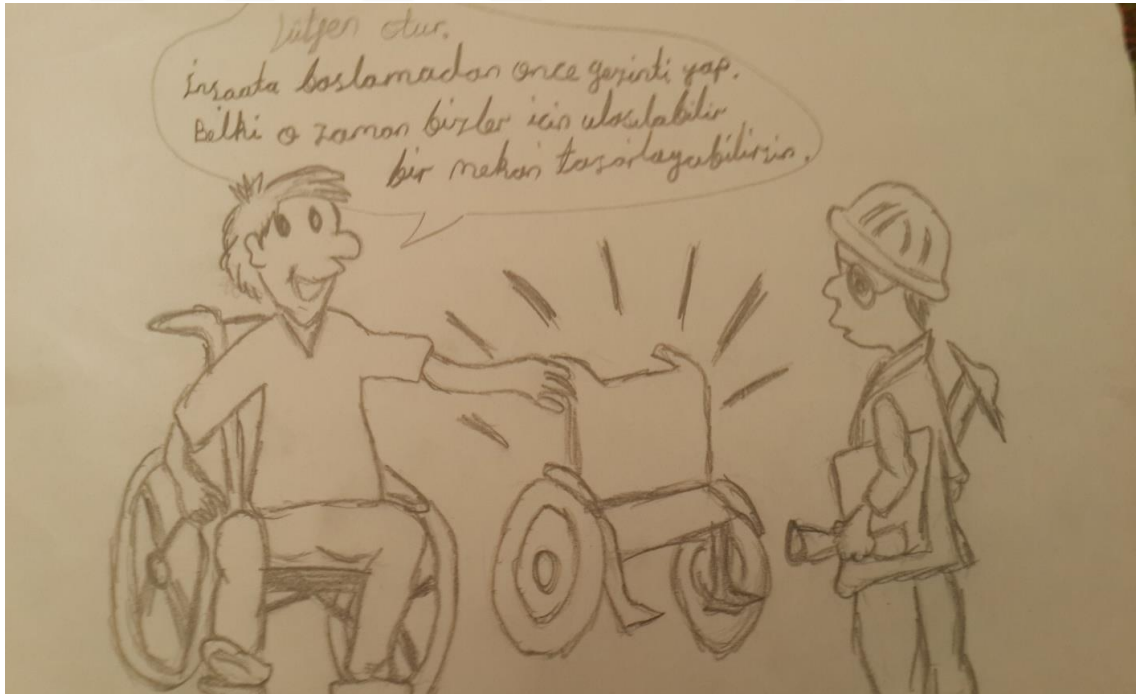








EK 17: Öğrenci Çalışmaları







ÇALIŞMA KAĞIDI

Ad-Soyad: İlhan Tayhan
 Sınıf-No: 4/C 4/7

Tarih:

Böşerçe: Aşağıya farklı sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin hayatlarına anlatan bir şiir yazınız.

1.

Fabir ve Tengiz

İster zengin,
 İster fakir,
 Ne fark eder,
 Oda insan değil mi?

Türkü

2.

Panas olsun alman,
 Onu asla dışlama,
 Daimla dalgıç geçme,
 Fabir diye.

3.

Kendini emir yerine koy,
 Tengizins dinge umutlanma,
 Öğrenci olsun zenginlik değil,
 Her paranda sıklık değil -



Kolar, sebsin
 arkadaşlar



ÇALIŞMA KÂĞIDI

Okul Öncesi Bölümü

Tarih:

Hangi farklı insanların neden hayranlıkla dinlerler? Farklı insanların
bu hayranlıkla hayranı göstermelerini ne gibi davranışlarla kararlaştırır?
Bununla ilgili bir hikaye yazınız.

Hani bazı dinler, insanlar farklı dinler olan insanları, her dinin
bilgisi vardır. Farklı insanların aynı insanları dinlerken aynı din
Gibi aynı din, aynı dinlerdir. Çünkü bu dinlerdir.
Halkın dinleri. Hayranlıkla dinler gösterirler. Farklılık her dinin
birer dinidir.



Kolay gelsin
Arkadaşlar.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Ad : Serkan
Soyad : ASLAN
Doğum Yeri : Elazığ
Doğum Tarihi : 25/08/1985
Medeni Durum : Bekar
Askerlik Durumu: Er olarak yaptı.
Telefon : 0506 315 97 12
E-posta : aslan.s1985@gmail.com

İŞ TECRÜBELERİ:

- Sağın-Yemişlik İlköğretim Okulu / Karakoçan (2007-2008)
- Yüzev İlköğretim Okulu / Karakoçan (2008-2012)
- Cengiz Topel İlkokulu / Karakoçan (2012-2013)
- Sarıcan İlkokulu / Karakoçan (2013 - 2016)
- Nuri Özaltın İlkokulu / Karakoçan (2016 -)

ÖĞRENİM DURUMU:

- Hacettepe Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği ABD. (Lisans, 2007)
- Fırat Üniversitesi / Eğitim Programları ve Öğretim ABD. (Yüksek Lisans, 2012)
- Çukurova Üniversitesi / Eğitim Programları ve Öğretim ABD. (Doktora, devam ediyor.)

YABANCI DİL:

İngilizce: 60 (ÜDS)

Verdiği Hizmetiçi Seminerler:

Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Uygulanışı
 /Karakoçan (08/03/2011)
 Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin
 Uygulanışı / Karakoçan (09/03/2011)

Katıldığı Çalıştaylar/Eğitimler

Yapısal Eşitlik Modellemesi ve LISREL Çalıştayı, (25-26/Haziran/2013), Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.

Meta Analiz Çalıştayı, (27-28/Haziran/2013), Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.

Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi Nvivo 10 Programının Tanıtımı ve Uygulamaları Çalıştayı, (29-30/Haziran/2013), Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.

Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yetiştirme, Prof.Dr. James A. BANKS, 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (09/06/2015), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İleri Düzey Nvivo Eğitimi, (22-23/Ocak/2016), Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.

Eğitimde Nicel Araştırma Teknikleri, Prof.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, 4. Uluslararası Eğitim Programı ve Öğretim Kongresi (27-30/Ekim/2016), Antalya.

Katıldığı Sempozyumlar ve Kongreler

10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (5-7/Mayıs/2011), Sivas.

20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10/Eylül/2011), Burdur.

1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi (5-7/Ekim/2011), Eskişehir. Öğretmen Eğitiminde Yeni Yönelimler Kongresi, (2-4/Ekim/2013) Diyarbakır.

1. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (24-26/Nisan/2014), İstanbul.

3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (5-7/Mayıs/2014), Gaziantep.

2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (08-10/Haziran/2015), Ankara.

3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (22-24/Ekim/2015), Adana.

3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (01-03/Haziran/2016), Muğla.

4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (27-30/Ekim/2016), Antalya.

5th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS, (27-29/Ekim/2016), Antalya.

Aldığı Belgeler

Teşekkür Belgesi, (12/08/2009) Karakoçan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.

Hakemlikler

Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, 03/02/2016, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi, 05/02/2016, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimler, 05/05/2016, İlköğretim Online Dergisi.

Lise Öğrencilerinde Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 14/06/2016, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Duygusal Zekâ ve Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma, 22/07/2016, İlköğretim Online Dergisi.

Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı, 26/07/2016, İlköğretim Online Dergisi.

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Değerler ile İlgili Algılarının İncelenmesi, 27/07/2016, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı, 10/08/2016, İlköğretim Online Dergisi.

Eğitim İsteği: Açık ve Örtük Program Bağlamında Bir İnceleme, 11/08/2016, İlköğretim Online Dergisi.

Ders İmecesi (Lesson Study) Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmen Adaylarının Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi. 08/09/2016, İlköğretim Online Dergisi

Bilimsel Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Kazu, İ. ve Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya örnekleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1081-1108.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). 2004 İlköğretim programının “öğrenme-öğretme süreci” boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 78-94.

- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7 (2), 693-706. **(Ulakbim)**
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). 2004 ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 12 (1), 87-108. **(Ulakbim)**
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramına yönelik algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59. **(Ulakbim)**
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). Serbest etkinlik dersinin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 133-145. **(Ulakbim)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 9 (5), 251-263. **(Ulakbim)**
- Karakuş, M., Aslan, S. ve Ergüven, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8), 209-234. **(Ulakbim)**
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 115-138. **(Ulakbim)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşamış oldukları sorunlar (Elazığ ili örneği). *İlköğretim-Online*, 14 (2), 770-786. **(Ulakbim)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aslan, S. ve Kazu, H. (2015). Birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 856-865. **(Ulakbim)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 883-894. **(Ulakbim)**

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 924-954. **(ISI)**
- Karakuş, M. ve Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 15(4), 1325-1344. **(Ulakbim, SCOPUS)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). An examination of teachers' views regarding the conformity of social studies textbooks to the critical thinking standards. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 12-20. **(ERIC)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). An analysis of the units "I'm learning my past" and "the place where we live" in the social studies textbook related to critical thinking standards. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 35-54. **(ERIC-ESCI)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 533-546. **(EBSCO)**

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Kazu, H. ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 49-63. **(Ulakbim)**
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Arısoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (1), 25-50. **(Ulakbim)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (3), 326-346. **(Ulakbim)**

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- Kazu, H. ve Aslan, S. (2011). 2004 ilköğretim programının "ölçme ve değerlendirme" boyutunun yapılan araştırmalara dayalı olarak değerlendirilmesi. 1. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi* (5-7/Ekim/2011), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. **(Özet)**

- Kazu, H., Aslan, S. ve Aşkın, Z. (2012). Serbest etkinlik dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). 7. *Eğitim Araştırmaları Kongresi* (4-7/Mayıs/2012), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. **(Tam Metin)**
- Kazu, H., Aşkın, Z. ve Aslan, S. (2012). The opinions of the teachers who work at regional boarding primary education schools (A case study of Elazığ). 7. *Eğitim Araştırmaları Kongresi* (4-7/Mayıs/2012), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. **(Tam Metin)**
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat ve Dicle Üniversiteleri örnekleri). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu* (1-3/Ekim/2012), Sinop: Sinop Üniversitesi. **(Özet)**
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Öğretmen Eğitiminde Yeni Yönelimler Kongresi*, (2-4/Ekim/2013) Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. **(Özet)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2014). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “geçmişimi öğreniyorum ve yaşadığımız yer” ünitelerinin eleştirel düşünme standartları doğrultusunda incelenmesi. 1. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (24-26/Nisan/2014), İstanbul: İstanbul Üniversitesi. **(Özet)**
- Aybek, B., & Aslan, S. (2014). Investigation of secondary school teachers' opinions related to problems which they have encountered in the 4+4+4 intermittent compulsory education system and their proposals for solutions (Sample of Elazığ). V. *European Conference on Social and Behavioral Sciences* (11-14 September 2014), Baltic Institute of Humanities, St. Petersburg, Russia. **(Özet)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (08-10/Haziran/2015), Ankara: Hacettepe Üniversitesi. **(Özet)**
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının eleştirel düşünme standartlarına uygunluğuna ilişkin görüşlerinin

çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 2. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (08-10/Haziran/2015), Ankara: Hacettepe Üniversitesi. **(Özet)**

Karakuş, M. ve Aslan, S. (2015). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. 2. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (08-10/Haziran/2015), Ankara: Hacettepe Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Investigation of prospective teachers' critical reading self efficacy in terms of different variables. 3. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (22-24/Ekim/2015), Adana: Çukurova Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Examination of the relationship between the critical thinking dispositions of prospective teachers and their attitudes towards multicultural education trends. 3. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (22-24/Ekim/2015), Adana: Çukurova Üniversitesi. **(Özet)**

Aslan, S. ve Tuncer, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (01-03/Haziran/2016), Muğla: Muğla Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (01-03/Haziran/2016), Muğla: Muğla Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (01-03/Haziran/2016), Muğla: Muğla Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasiye yönelik tutumları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (27-30/Ekim/2016), Antalya. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmenlik formasyonu alan farklı bölüm mezunlarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (27-30/Ekim/2016), Antalya. **(Özet)**

Aslan, S. ve Gökdemir, M.A. (2016). Resim-iş eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının seramik eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (27-30/Ekim/2016), Antalya. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmenlik formasyonu alan farklı bölüm mezunlarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 5th *World Conference on Educational and Instructional Studies-WCEIS*, (27-29/Ekim/2016), Antalya. **(Özet)**

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Kazu, H. ve Aslan, S. (2011). Fransa ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin karşılaştırılması. 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (5-7/Mayıs/2011), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi. **(Tam Metin)**

Kazu, H. ve Aslan, S. (2011). 2004 ilköğretim programının “öğrenme-öğretme süreci” boyutunun yapılan araştırmalara dayalı olarak değerlendirilmesi. 20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (8-10/Eylül/2011), Burdur: Mehmet Akif Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). 3. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (5-7/Mayıs/2014), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. **(Özet)**

Aybek, B. ve Aslan, S. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). 3. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (5-7/Mayıs/2014), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. **(Özet)**