



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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ VE
EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN SOSYAL YAPI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nevruz TAŞDEMİR

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA

Malatya-2024

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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ VE
EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN SOSYAL YAPI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nevruz TAŞDEMİR

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA

Malatya-2024

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	1 / 1

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ VE EĞİTİM PROGRAMINA
İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN SOSYAL YAPI AÇISINDAN İNCELENMESİ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. AHMET KARA

HAZIRLAYAN
NEVRUZ TAŞDEMİR

Jürimiz tarafından 19/04/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Behçet ORAL
2. Prof. Dr. Burhan AKPINAR
3. Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
4. Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ
5. Prof. Dr. Ahmet KARA

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Ahmet KARA'nın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin sosyal yapı açısından incelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nevruz TAŞDEMİR

ÖNSÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri sosyal yapı açısından incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda program hazırlayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

Bu çalışmanın fikir aşamasından sonuç aşamasına kadar her daim yanımda olan, beni destekleyen, motive eden kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ahmet KARA'ya teşekkür ederim.

Tez gelişim sürecinde yer alarak değerli katkılarda bulunan, çalışmamın tamamlanmasına destek olan Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER ve Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde bulunup kıymetli görüş ve önerileri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Burhan AKPINAR ve Prof. Dr. Behcet ORAL hocalarıma teşekkür ederim.

İnönü Üniversitesi'ndeki lisansüstü eğitimim süresince bana ilhamkaynağı olup değerli fikirlerini ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Eyüp İZCİ, Prof. Dr. Kemal DURUHAN, Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK, Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK ve Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a teşekkür ederim.

Son olarak doktora sürecimde yanımda olan, çalışmamın her aşamasında bana güç veren ve desteğini esirgemeyen Cahit ATİLA'ya, beni her zaman motive eden sevgili kardeşim Derya TAŞDEMİR KARAOĞAN'a ve beni sabırla bekleyen canım kızım Zeynep Ceren'e sonsuz teşekkürler...

Nevruz TAŞDEMİR

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ VE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN SOSYAL YAPI AÇISINDAN İNCELENMESİ

TAŞDEMİR, Nevruz
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA
Nisan, 2024, XVI+ 208

Bu çalışmada amaç öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini sosyal yapı açısından incelemektir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları “eleştirel pedagoji ilkeleri ve çokkültürlü eğitim algıları” bağlamında; eğitim programına ilişkin yönelimleri ise “eğitim felsefesi eğilimleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımları” bağlamında cinsiyet, aile aylık gelir düzeyi, öğrenim görülen bölüm, anne-baba öğrenim düzeyi, etnik köken, dini kimlik ve siyasi görüş değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini incelemek amacıyla “eğitim felsefesi eğilimleri”, “eleştirel pedagoji ilkeleri”, “çokkültürlü eğitim algısı” ile “eğitim programı tasarım yaklaşımları” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 2515 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Spearman rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada tüm değişkenler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin daha düşük olduğu; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdikleri; öğrenci ve sorun merkezli program tasarımı yaklaşımlarını daha fazla tercih ettikleri ve çokkültürlü eğitim algılarının daha olumlu olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca sosyal alan

grubu öğretmen adaylarının sorun merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih ettikleri; Arap kökenli öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri ile öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını daha az benimsedikleri; sol görüşe sahip öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu; Alevi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik* ve *adalet* algılarının daha yüksek olduğu araştırmada elde edilen sonuçlardan bazılarıdır. Araştırmanın bir diğer bulgusu, sahip olunan eğitim felsefesinin, tercih edilen eğitim programı tasarım yaklaşımının bir yordayıcısı olduğudur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefesi, Eleştirel pedagoji, Çokkültürlü eğitim, Eğitim programı



ABSTRACT

AN ANALYSIS OF PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ON EDUCATION AND THEIR ORIENTATIONS TOWARDS THE EDUCATION PROGRAM IN TERMS OF SOCIAL STRUCTURE

TAŞDEMİR, Nevruz
Ph.D, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet KARA
Nisan 2024, XVI+208

In this study, the aim is to examine prospective teachers' perspectives on education and their orientations towards the education program in terms of social structure. In this regard, prospective teachers' perspectives on education are examined in the context of "critical pedagogy principles and multicultural education perceptions," while their orientations towards the education program are examined in the context of "philosophical tendencies in education and approaches to curriculum design." These perspectives are analyzed in terms of variables such as gender, family monthly income level, field of study, parents' educational level, ethnic background, religious identity, and political views.

The research is a descriptive study based on the survey model. To examine prospective teachers' perspectives on education and their orientations towards the education program, the "philosophical tendencies in education", "critical pedagogy principles", "multicultural education perceptions" and "approaches to curriculum design" scales were used as data collection tools. The population of the study consists of prospective teachers in their final year of education in the faculties of education at state universities in Turkey during the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 2515 prospective teachers selected by using purposive sampling method. The data collected from the scales were analyzed using a computer software package. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Spearman's rho correlation analysis were used in the analysis of the collected data.

In the research, significant differences were found in terms of all variables. Female prospective teachers were found to have lower levels of participation in critical pedagogy principles compared to male prospective teachers; they showed a greater

tendency towards progressivism and reconceptualism in educational philosophies; they preferred student-centered and problem-centered program design approaches more; and they had more positive perceptions of multicultural education. Additionally, some of the findings from the study: prospective teachers from the social sciences group tend to prefer problem-centered program designs more; prospective teachers of Arab ethnicity are less inclined to prefer reconstructionist, progressivist educational philosophies and learner and problem-centered program designs; Alevi prospective teachers have higher perceptions of *equality and justice* in the context of multicultural education; prospective teachers with left-leaning have higher levels of participation in critical pedagogy principles. Another finding of the study is that the preferred educational philosophy is a predictor of the preferred educational program design approach.

Keywords: Educational philosophy, Critical pedagogy, Multicultural education, Educational program

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eleştirel Pedagoji	12
2.1.1. Eleştirel Pedagojinin Temelleri	14
2.1.2. Eleştirel Pedagojinin Eğitime Yansımaları	16
2.2. Çokkültürlülük Kavramı	21
2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı.....	23
2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Temel Amaçları ve Boyutları	25
2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Önemi	33
2.3. Temel Felsefi Akımlar	35
2.3.1. İdealizm ve Eğitim.....	35
2.3.2. Realizm ve Eğitim	37
2.3.3. Pragmatizm ve Eğitim	37

2.3.4. Varoluşçuluk ve Eğitim	39
2.4. Eğitim Felsefeleri.....	40
2.4.1. Daimicilik (Perennialism).....	41
2.4.2. Esasicilik (Essentialism).....	43
2.4.3. İlerlemecilik (Progressivism).....	45
2.4.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	46
2.4. Eğitim Programı.....	49
2.5. Eğitim Programı Tasarımı Kavramı	50
2.6. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	53
2.6.1. Konu Merkezli Program Tasarım Yaklaşımları.....	53
2.6.1.1. Konu Tasarımı	54
2.6.1.2. Disiplin Tasarımı	54
2.6.1.3. Geniş Alan Tasarımı	54
2.6.1.4. İlişkisel (Korelasyon) Tasarım.....	55
2.6.1.5. Süreç Tasarımı	55
2.6.2. Öğrenci (Öğrenen) Merkezli Program Tasarımı Yaklaşımları	55
2.6.2.1. Çocuk Merkezli Tasarım	56
2.6.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarım.....	56
2.6.2.3. Radikal (Romantik) Tasarım	57
2.6.2.4. Hümanist (İnsancıl) Tasarım	57
2.6.3. Sorun Merkezli Program Tasarım Yaklaşımları	57
2.6.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı	58
2.6.3.2. Çekirdek (Core) Tasarım	58
2.6.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcılık Tasarımı	58
2.7. İlgili Araştırmalar	59
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	76

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Evren ve Örneklem	88
3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği	92

3.3.2. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği	92
3.3.3. Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği	93
3.3.4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	94
3.4. Verilerin Toplanması	95
3.5. Verilerin Analizi	95
3.6. Kişisel Bilgi Formu	98

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Hangi Düzeyde Olduğunu Belirlemeye Yönelik Bulgular ve Yorum	99
4.2. Cinsiyet Açısından Bulgular ve Yorum	102
4.2.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	102
4.2.2. Cinsiyet Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	105
4.3. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bulgular ve Yorum	107
4.3.1. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	108
4.3.2. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	111
4.4. Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Bulgular ve Yorum	115
4.5. Etnik Köken Açısından Bulgular ve Yorum	118
4.5.1. Etnik Köken Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	118
4.5.2. Etnik Köken Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	121
4.6. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Bulgular ve Yorum	124
4.6.1. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	124
4.6.2. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	128
4.7. Dini Kimlik Açısından Bulgular ve Yorum	130

4.7.1. Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	131
4.7.2. Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	134
4.8. Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum.....	136
4.8.1. Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum	136
4.8.2. Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	139
4.9. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Bulgular ve Yorum.....	142
4.9.1. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum.....	142
4.9.2. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	145
4.10. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum	148
4.10.1. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum.....	149
4.10.2. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	154
4.11. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum	155
4.11.1. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum.....	156
4.11.2. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum	158

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Sonuçları	161
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Betimsel Sonuçlar.....	161
5.1.2. Cinsiyet Açısından Sonuçlar.....	162
5.1.3. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Sonuçlar.....	163
5.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Sonuçlar.....	164
5.1.5. Etnik Köken Açısından Sonuçlar.....	165

5.1.6. Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Sonuçlar	167
5.1.7. Dini Kimlik Açısından Sonuçlar.....	168
5.1.8. Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar	170
5.1.9. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Sonuçlar	171
5.1.10. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar	173
5.1.11. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar	174
5.2. Öneriler	175
5.2.1. Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler.....	175
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	176
KAYNAKÇA.....	179
EKLER	200
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	200
EK-2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği.....	201
EK-3. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği	203
EK-4. Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği	204
EK-5. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	205
EK-6. Etik Kurul İzni.....	206
EK-7. Ölçek Kullanım İzinleri.....	207

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Üniversitelere Göre Katılımcı Sayıları	89
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait İstatistikî Bilgiler	90
Tablo 3. Ölçek Boyutlarının İç Tutarlılık Analizi	96
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarına ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Betimsel İstatistikler	99
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	105
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Fark Analizi Sonuçları	109
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Fark Analizi Sonuçları	113
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıları ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimleri ile Anne Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki İçin Spearman's Rho Kolerasyon Analizi Sonuçları	115
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıları ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimleri ile Baba Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki için Spearman's Rho Kolerasyon Analizi Sonuçları	117
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Etnik Köken Açısından Fark Analizi Sonuçları	120
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken Açısından Fark Analizi Sonuçları	123

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Fark Analizi Sonuçları	126
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 20. Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Fark Analizi Sonuçları	129
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları	132
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları	134
Tablo 24. Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Dini Kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları	135
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 26. Eğitime Bakış Açısının Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları	137
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 28. Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları	141
Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 30. Eğitime Bakış Açısının Etnik köken ve Dini kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları	143
Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik köken ve Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 32. Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Etnik Köken ve Dini kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları	147
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	149

Tablo 34. <i>Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları</i>	150
Tablo 35. <i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	154
Tablo 36. <i>Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi sonuçları</i>	155
Tablo 37. <i>Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	156
Tablo 38. <i>Eğitime Bakış Açılarının Dini kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları</i>	157
Tablo 39. <i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları....</i>	159
Tablo 40. <i>Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Dini kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları</i>	160

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	29
Şekil 2. Çokkültürlü program reformu aşamaları.....	32



KISALTMALAR

ÇES	: Çokkültürlü eğitimin sonuçları
EA	: Eşitlik ve adalet
KMO	: Konu merkezli tasarım
N	: Örneklem Sayısı
ÖMT	: Öğrenci merkezli tasarım
p	: Anlamlılık değeri
sd	: Serbestlik derecesi
SMT	: Sorun merkezli tasarım
ss	: Standart sapma
ÜEÇEE	: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
$\bar{x}$	: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmaya temel oluşturan araştırmanın problem durumu, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Birey, değerlerle kuşatılmış bir çevrede doğar ve bu değerler zaman içerisinde bireyi şekillendirir ve bireyin kimliği haline dönüşür. Bireyin bu çevrede süreç içerisinde kazandığı değerler, alışkanlıklar, önyargılar zaman içerisinde kökleşir ve artık onları değiştirmeye çalışmak hem riskli hem de boşunadır (Rousseau, 1999). Çünkü bireyin alışkanlık ve önyargıları, onun hayatının temel yapı taşlarıdır; bireyin gelişimini yönlendirmede ve şekillendirmede belirleyici rol oynarlar. Farklı sosyal yapılara sahip bireyler, toplumun çeşitliliğini oluşturarak toplumun kültürünü zenginleştirirler. Eğitim, bu çeşitlilikten beslenerek hem kendisini güçlendirir hem de toplumun güçlenmesine önemli bir katkıda bulunur.

Eğitim, bir toplumsal kurum olarak kabul edilir ve toplum içinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç, toplumda yaşanan olaylara etki ederken aynı zamanda toplumu etkileyen ve biçimlendiren dinamik bir yapıya sahiptir. Eğitim sistemi işlevlerini yerine getirirken bulunduğu topluma ait özellikleri yansıtır. Başka bir ifadeyle, eğitimin en belirgin özelliği, toplumsal boyutudur. Bu bakımdan, her toplumda eğitim, o toplumun sosyal yapısına ve toplumsal özelliklerine bağlı olarak biçimlenir (Aslan, 2001). Eğitim, her toplumda aynı değil, bir toplumdan diğerine farklılık gösterir. Eğitim, bir toplumun özelliklerini yansıtarak onun kimliğine katkıda bulunurken, toplum da kendisini eğitimde bulur. Bu etkileşim göz önünde bulundurulduğunda, toplum ile eğitim arasındaki karşılıklı ilişkiler, eğitime toplumun damgasını vururken, toplum da eğitimin sunduğu kimliği benimser (Kurt, 2000).

Eğitim, eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir ve eğitimin niteliği, büyük oranda uygulanan eğitim programlarının kalitesine bağlıdır. Eğitim programlarının eksiklikleri ve sorunlu yönleri giderilmedikçe, eğitimde kalitenin artması beklenemez (Erden, 1998). Dolayısıyla, eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi, yalnızca birkaç kişinin masa başında yaptığı çalışmalarla değil, bazı aşamalardan

geçerek, kapsamlı araştırmalar ve incelemelerin sonucunda olmalıdır (Küçüktepe, 2011).

Program geliştirme modelleri incelendiğinde, genellikle programın hedeflerinin belirlenebilmesi için öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi aşaması ile program geliştirme çalışmalarına başlandığı gözlemlenmektedir. İhtiyaçlar belirlenirken, bireyin, toplumun, konu alanının ve doğanın ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Toplumun, hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip bireylere ihtiyaç duyduğunu belirleyerek bu doğrultuda programın hedeflerini şekillendirme çabası, programın toplumsal temellere dayandığının bir göstergesidir (Tuncel, 2017). Toplumun bu ihtiyaçları belirlendikten sonra, hedefler buna uygun bir şekilde düzenlenir ve bireyler, toplumun bu ihtiyaçlarını karşılayacak yetkinliklerle donatılacak şekilde yetiştirilirler (Ertürk, 2013). Bu nedenle bir eğitim programı, toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Zira programın amacı, bireyleri toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yetiştirmektir. Dolayısıyla, Tuncel'in de belirttiği gibi eğitim ve eğitim programları ile ilgili çalışmalarda toplumun kültürü, yapısı, beklentileri ve imkânları dikkate alınmalıdır.

Toplumlar çeşitli ırk, din, dil, etnik köken gibi farklılıkları bünyesinde barındıran kültürel gruplardan meydana gelir. Ancak genellikle eğitim programları, baskın kültürün deneyimlerini merkeze alan paradigmalara, kavramlara ve olaylara odaklanır (Banks, 2008). Özelde, Türk Eğitim Sistemine bakıldığında, Türk Eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yönetim anlayışıyla yürütülmekte olduğu görülmektedir (Şişman ve Turan, 2003). Eğitimin amacı, içeriği, uygulama süreçleri, bütçesi, alt yapısı ve insan kaynakları gibi tüm unsurları, merkezi yönetimin belirlediği politika kararları ile şekillendirilmektedir. Ancak, bu yönetim anlayışı, etkin bir eğitim politikasının uygulanmasında sorunlar yaşanmasına ve yerel düzeydeki sorunların hızlı bir şekilde çözülmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, mevcut kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını da engellemektedir. Ayrıca, nitelik sorunlarına ek olarak yönetim ve finansman zorluklarına yol açmakta, toplumsal katılım sağlanamamakta ve bölgeler arası fırsat eşitsizliklerini artırmaktadır (DPT, 1995). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitimde nitelik sorunları çeşitli boyutlarda görülmektedir. Özellikle merkezi yönetim anlayışının yol açtığı sorunlarla beraber düşük akademik başarı, eğitimde fırsat eşitsizliği, eğitim sistemindeki yetersizlikler, eğitimdeki sürekli değişimler, nitelikli öğretmen eksikliği, eğitim sisteminin sınav odaklı olması gibi birtakım sorunlar da bulunmaktadır.

Creed'e göre birçok ülkenin eğitim sistemi, hem nitelik hem de nicelik bakımından beklenen başarıyı sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple, ülkeler eğitim sistemlerini geliştirme, yenileme ve reform yapma çabalarını sürdürmektedir. Ancak, eğitimle ilgili yapılan bu düzenlemeler, genellikle siyasi radikal değişimlerin ardından gelmekte ve bundan dolayı çağdaş düzenlemelere rağmen olumsuz eleştirilere maruz kalmaktadır (Akt. Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014). Bu durum, Türkiye'deki eğitim sisteminde de benzer bir şekilde gözlemlenmektedir. Türk eğitim sisteminde, eğitim politikalarında ve eğitim programlarında sıklıkla gerçekleştirilen değişikliklere rağmen, istenilen başarı seviyesine ulaşamadığı görülmektedir.

Gedikoğlu (2005)'na göre, Türkiye'de, şu ana kadar partiler üstü bir eğitim politikası oluşturulamamış olup, aynı zamanda, eğitim sisteminde belirgin bir ezbercilik hâkimiyeti bulunmakta ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik sağlanması gereken yaşam standartları ve mesleki gelişme imkânları, hiçbir zaman tatmin edici düzeye ulaştırılamamıştır. Bu durumun bir nedeni olarak, Başdemir'e göre, Türk eğitim sistemindeki merkeziyetçilik, farklı düşünce ve yaklaşımların eğitim pratiğine yansımaları engellemektedir. Merkezî bir akıldan çıkan ve rekabeti dışlayan bir eğitim anlayışının beklentilere cevap vermesi mümkün değildir; çünkü sistem, eğitim ile ilgili paydaşların eğitim konusundaki düşünce, görüş ve önerilerinin eğitime yansımaları engellemektedir (Başdemir, 2012). Toplumun sosyal yapısını dikkate almayan bir eğitim sistemi, o toplum tarafından dışlanma riskiyle karşı karşıya kalır. Toplum, bu sistemi bir dayatma olarak algılar ve kendi değerleriyle uyumlu hale getiremez. Bu sebeple etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için toplumsal çeşitlilik, değerler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Gür ve Çelik (2009)'e göre, Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarında, millî eğitimin bütüncül bir yapı olarak ele alınmaması ve sonuç olarak sistemde gerçekleştirilen değişikliklerin, diğer unsurlar üzerindeki etkisi yeterince incelenmeden hayata geçirilmesi önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türk eğitim sistemindeki eksikliklerin büyük bir kısmı, derinlemesine bir ihtiyaç analizi yapılmadan, alt yapı çalışmaları tamamlanmadan ve bilimsel temellere dayanmayan, üniversite görüşlerinden uzak değişikliklerin uygulanmasından kaynaklanmış olabilir (Şişman, 2013). Türk eğitim sistemi, çeşitli açılardan eleştirilmekte ve bu bağlamda, sistemin tüm paydaşlarıyla birlikte değerlendirilip gözden geçirilmesi zorunluluğu ön plana

çıkılmaktadır. Eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için, toplumu oluşturan tüm kesimlerin bu reformları büyük ölçüde benimsemesi gerektiği unutulmamalıdır.

Eğitimde merkezîyetçi bir yönetim anlayışının sürdürülmesi, çeşitli yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle, merkezîyetçi yaklaşım yerine daha yerinden, kapsayıcı ve katılımcı bir yaklaşım benimsenmesi, eğitimdeki fırsat eşitliği ve kalitesinin artırılması için önemlidir. Bu konuda Kaya ve Aydın (2014), eğitim programlarının, sadece çoğunluğun gereksinimlerini değil, azınlık grupların da program içinde yer alabileceği bir atmosfer oluşturarak kapsayıcı ve bütünleştirici olması gerektiğini belirtmiş ve programların, farklı kültürleri, değerleri ve bakış açılarını içermesi, bu gruplara ait bireylerin eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlayacağını öne sürmüştür. Bireyler, kendi kimliklerinin göz ardı edildiğini, dışlandığını ve temsil edilmediğini gördüğünde, ülkenin ideallerine karşı yabancılaşılabilir ve aidiyet geliştiremezler. Bu nedenle, eğitim programlarının tasarlanması ve eğitim planlamalarının yapılması sürecinde, bireylerin cinsiyet, etnik köken, ırk, dil, sosyoekonomik durum, din kültür, siyasi tercihler, sosyal adalet ile farklılıklara saygı gibi kavramlar dikkate alınmalıdır (Banks, 2008). Banks (2011)'e göre programlar, farklı etnik grupların bakış açılarıyla bakabilmeyi sağlayacak şekilde yeniden hazırlanmalı; bunun yolu da programa sadece etnik öğeler eklemek değil, içeriğin, varsayımların, amaçların ve bakış açılarının da değiştirilmeden entegre edilmesi anlamına gelir.

Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için, toplumun çeşitliliğini ve sosyal yapısını göz önünde bulunduran eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların geniş kitlelerce kabul görmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda, Türk toplumunun genel yapısını yansıtan çeşitli demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemek, geleceğin okullarını ve eğitim sistemini tanımlama, anlama ve tasarlama çabaları için oldukça önemlidir. Bu çalışma toplumsal bir ihtiyaç analizi niteliğinde olup farklı özelliklere sahip öğretmen adaylarının görüşlerini içermektedir. Bu çalışma eğitim sisteminin ve eğitim programlarının, toplumsal çeşitliliği dikkate alarak daha kapsayıcı, bütünleştirici ve daha etkili hale getirilmesine yönelik önemli bir adımdır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları, *çokkültürlü eğitim* ve *eleştirel pedagoji* bağlamında; eğitim programına ilişkin yönelimleri ise *eğitim felsefesi* eğilimleri ile *eğitim programları tasarım yaklaşımları tercihleri* bağlamında dini

kimlik, etnik köken, cinsiyet gibi birçok değişken açısından incelenmiştir. Çokkültürlü eğitim ve eleştirel pedagoji, öğretmenlerin eğitim sürecine ve öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eşitlik, adalet ve hoşgörü içinde eğitim almalarını teşvik ederken, eleştirel pedagoji ise öğrencilere toplumsal adalet ve eşitlik için eğitimi bir araç olarak kullanmayı amaçlar ve öğrencilere sosyal, politik ve ekonomik sistemlerin eleştirel bir şekilde incelenmesini önerir. Eğitim felsefeleri, öğretmen adaylarının eğitimde hangi değerleri ve prensipleri benimsediklerini, eğitim sürecini nasıl anladıklarını ve öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını belirler. Örneğin, ilerlemeci eğitim felsefesini benimseyen bir birey, öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih edebilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine önem vererek öğrenme sürecini şekillendirebilir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihleri, onların eğitim anlayışlarını, başka bir ifadeyle, öğrenme- öğretme sürecini nasıl gerçekleştireceğini, bu süreçte hangi yöntemleri kullanacağını yansıtır. Örneğin, bir birey öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih ederse, öğrencilerin katılımını teşvik eden, etkileşimli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim programı tasarımı tercihleri, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde nasıl bir rol üstleneceklerini gösterir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime, ilişkin düşünceleri, eleştirel pedagoji algılarını, eğitim felsefeleri eğilimlerini ve program tasarım tercihlerini belirlemek, onların eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini ortaya koyacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programlarına ilişkin yönelimlerini sosyal yapı bağlamında incelemek, ayrıca öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin hangi bağımsız değişkenlerden etkilendiğini tartışmaktır. Bu bağlamda, “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde sosyal yapı (cinsiyet, dini kimlik, etnik köken vb.) açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

Bu çalışmada araştırmanın ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- 1- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri hangi düzeydedir?
- 2- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde cinsiyetleri açısından fark var mıdır?
- 3- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı fark var mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin anne ve baba öğrenim düzeyi ile ilişkisi var mıdır?
- 5- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde etnik kökenleri açısından anlamlı fark var mıdır?
- 6- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde aile aylık gelir düzeyi açısından anlamlı fark var mıdır?
- 7- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde dini kimlikleri açısından anlamlı fark var mıdır?
- 8- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde siyasi görüşleri açısından anlamlı fark var mıdır?
- 9- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde “etnik kökenleri ve dini kimlikleri” açısından anlamlı fark var mıdır?
- 10- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde “etnik kökenleri ve siyasi görüşleri” açısından anlamlı fark var mıdır?
- 11- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde “dini kimlikleri ve siyasi görüşleri” açısından anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve toplum, karşılıklı etkileşim içinde bulunan iki önemli bileşendir. Eğitim, bir taraftan toplumu ve bu toplumu meydana getiren çeşitli bileşenleri analiz ederek birbirleriyle ilişkilendirirken, diğer taraftan bu unsurlardan etkilenerek kendi yapılanmasını oluşturur (Akyüz, 1992). “Toplum mu eğitimi etkiliyor, yoksa eğitim mi toplumu etkiliyor?” sorusuna kesin bir yanıt vermek mümkün değildir. Ancak, bu iki faktör arasında sıkı bir etkileşim bulunmakta olup, birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedirler. Eğitim, toplumun değerlerini ve ihtiyaçlarını yansıtarak onu şekillendirir; aynı şekilde, toplumun dinamikleri, eğitim sistemini etkileyerek kendi özelliklerini eğitimde bulur (Francois, 2015; Kurt, 2000).

Toplumun geçmişi, mevcut durumu ve geleceği, eğitim programının temel unsurlarını belirleyen en önemli unsurlardır (Akyüz, 1992). Eğitim programlarının temel amacı, bireyin toplumsal uyumunu sağlamaktır. Bu nedenle bir programın toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine, yaşam tarzına, sosyal ve ekonomik yapısına, devletin düzenine, denetim sistemine, kurum ve kuruluşlarına uyumlu olması gerekmektedir. Eğitim programları, toplumu yansıtarak gelişir ve toplumun yapısından ayrı düşemez. Tasarlanan bir eğitim programının en kritik görevlerinden biri, toplumsal yapıya ve toplumun gereksinimlerine ve taleplerine uygun özelliklere sahip olmasıdır (Offorma, 2016).

Eğitimin toplumsal bir süreç olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Temel amacı, kültürü yeni kuşaklara aktarmak olan eğitim, kökeni ve işlevi açısından toplumsal bir olgudur. Eğitim içeriğinin toplumlar arasında farklılık göstermesi, her toplumun kendine özgü coğrafyasında şekillenen sosyal, siyasal ve ekonomik değerlerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Aslan, 2001). Bu nedenle eğitim bir toplumdan diğerine önemli ölçüde farklılık gösterir. Bir ülkenin eğitim sistemini, toplumun sosyal yapısından tamamen bağımsız olarak ele almak olanaksızdır (Nicholls and Nicholls, 1978).

Toplumun temel taşı olan kültür, eğitimle derin bir etkileşim içindedir. Toplum eğitim ile kültürün bir araya geldiği bu etkileşimi temsil eder. Kültür olmadan toplumdan, toplum olmadan da kültürden bahsetmek mümkün değildir. Kültür, toplumu oluştururken; toplumlar da kültürleriyle var olmaktadır. Kültür ve eğitim, birbirini tamamlayan ve ayıramayan unsurlar olarak kabul edilir. Bunlar, bir paranın iki farklı

yüzü gibidir; bu yüzler birbirinden ayrı düşünülemez ve birlikte var olurlar (Obanya, 2005).

Kültür ve eğitim birlikteliğinin, insanlığın ve toplumların ilerlemesinde önemli bir katkısı vardır. Kültürün toplumla buluşması ölçüsünde, insanlık ve toplum daha fazla gelişme gösterecektir. Kültürden beslenen ve aynı zamanda kültürü besleyen bir eğitim sistemi, toplumun ilerlemesi için son derece önemlidir (Akkol, 2021). Ayrıca küreselleşmenin hız kazanması, bilgi üretimindeki artış ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı, bu yüzyılda başarının temelini oluşturan öğrencilerin yeni becerilerle donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, başarıya ulaşmak için öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaları, empati kurabilmeleri, yeni bilgi ve becerilere hakim olmaları, yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci geliştirmiş olmaları, özgüven sahibi olmaları ve farklı kültürlere saygı duymaları önemlidir (TTKB, 2023). Bu bağlamda küreselleşme ve teknolojik ilerlemelerin etkisiyle eğitim alanındaki dinamikler sürekli olarak değişmekte ve buna paralel olarak eğitim politikalarında düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim sistemlerinin temel felsefeleri değişmekte, eğitim programlarında ulusal ve evrensel özellikleri sentezlemeye yönelik çabalar artmaktadır. Ancak bu yenilikçi girişimler, genellikle reform projeleri olarak kalmakta, uygulamaya geçirilememektedir. Çağdaş eğitim anlayışları literatürde sıklıkla dile getirilse de bu söylemler genellikle okul ortamına yansımamakta ve öğrencilerin günlük yaşamını etkileyememektedir (Onur, 1994).

Bu kapsamda, eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan öğretmen adaylarının eğitim anlayışları ve eğitim programına ilişkin tercihlerinin, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, anne ve baba öğrenim düzeyi, etnik köken, ailenin aylık gelir düzeyi, dini kimlik ve siyasi görüş gibi değişkenler açısından incelenmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu analiz, eğitimin ve eğitim programlarının farklı bakış açılarından değerlendirilmesine ve bu bakış açılarının göz önüne alınarak daha etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları, “eleştirel pedagoji ilkeleri ve çokkültürlü eğitim algıları” bağlamında, öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik tercihleri ise “eğitim felsefesi eğilimleri” ve “eğitim programı tasarım yaklaşımları” açısından incelenmesi, bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Bu alandaki literatür incelemesinde genel olarak öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri eğilimlerinin, eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin ve çokkültürlü eğitim algılarının

ayrı ayrı ele alındığı ancak bu unsurların bir bütün olarak değerlendirilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programlarına yönelik tercihlerini sosyal yapı bağlamında incelemenin önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Yakın gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programlarına dair görüşlerinin bilinmesi, mevcut eğitim sistemini değerlendirme imkânı sunacaktır. Ayrıca bir ihtiyaç analizi özelliği taşıyan bu araştırma sonuçları, Türk eğitim sistemini düzenleme ve program geliştirme çalışmalarına rehberlik edecektir.

Oliva (2009)'ya göre bir program, sadece bireyin değişimini hedeflemez; aynı zamanda bireyin programı etkileyerek değiştirmeyi hedeflediği bir dinamik yapı içerir. Farklı kimlik, köken, inanç gibi özelliklere sahip olan öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını analiz etmek, gelecekte oluşturulacak programlara, felsefi, siyasi, sosyal, dini vb. açılardan sağlam bir temel sağlayacaktır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının eğitime yönelik bakış açılarının ve eğitim programlarına dair tercihlerinin sosyal yapı açısından detaylı bir şekilde incelenmesi, sadece öğretmen adaylarının mevcut eğitim vizyonlarını ve eğitim programlarına yönelik eğilimlerini ortaya çıkarmakla kalmayacak, aynı zamanda gelecekte gerçekleştirilecek eğitim sistemine dair tüm çalışmalara rehberlik edecektir. Bu araştırmanın temel amacı, sadece masa başı çalışmalar ve literatür incelemeleri sonucunda ortaya çıkan reformların ötesine geçerek, gerçekçi bir perspektifle toplumsal özellikleri dikkate alarak, sağlam temellere dayalı, toplum tarafından desteklenip benimsenecek reformların düzenlenmesine katkı sağlamaktır.

1.4. Varsayımlar

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini sosyal yapı açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma aşağıda yer alan varsayımlara dayanmaktadır:

- 1) Öğretmen adaylarının belirli dini kimliklere ve siyasi görüşlere sahip oldukları,
- 2) Öğretmen adaylarının ifade ettikleri etnik kökenleri, dini kimlikleri ve siyasi görüşleri, gerçek etnik kökenlerini, dini kimliklerini ve siyasi görüşlerini yansıttığı,

- 3) Öğretmen adaylarının, Türk Eğitim Sistemi'nin genel yapısı ve işleyişiyle ilgili yöneltilen sorulara cevap verecek seviyede bilgi sahibi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırılan konunun geniş kapsamı ve araştırmacının ekonomik açıdan kısıtlı imkânları nedeniyle belirli sınırlamalara tabi tutulmuştur. Bu sınırlılıklar aşağıda verilmiştir:

- Araştırmanın kapsamı, örnekleme alınan üniversitelerin eğitim fakültelerinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırma, toplumu oluşturan sosyal yapının çok boyutlu olmasından kaynaklı olarak sadece cinsiyet, etnik köken, dini kimlik, siyasi görüş ve sosyo-ekonomik boyutları içermektedir.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar aşağıdaki anlamlarıyla kullanılacaktır.

Sosyal Yapı: Sosyal yapı, toplum içerisinde yapısal bir bağlamda ilişkili olan aile, din, hukuk, ırk, sınıf, ekonomi gibi farklı işlevlere, anlamlara ve amaçlara sahip grupları ifade eder (Farkas, 2019).

Eleştirel Pedagoji: Giroux (1997)'ye göre, eleştirel pedagoji öğretimin nasıl yapılacağı, hangi konuların öğretileceği ve bireyin nasıl öğreneceği sorularını içeren bir yaklaşımdır. Bu pedagojik yaklaşım, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve mevcut gerçekliği eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek toplumu demokratikleşme yolunda dönüştürmeye teşvik eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, farklı dil, ırk, din ve milletlerden meydana gelen, farklı dillerin konuşulduğu, çeşitli örf, adet, gelenek ve göreneklere sahip olan ve birlikte yaşayan toplumsal yapıları ifade eder (Özhan, 2006).

Çokkültürlü Eğitim: Banks (1993), çokkültürlü eğitimi, eğitimsel eşitliği farklı kültürel, etnik ve ekonomik gruplar için artırmayı amaçlayan bir okul reformu olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü eğitimin özü, okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal sınıf, dil, ırk, kültür ve din gibi çeşitli farklılıklarının göz önünde bulundurulmasıdır.

Etnik Köken: Etnik köken, bireyin veya sosyal grubun yaşadığı toplumun kültüründen farklı, kendine özgü bir kültürel yapı içinde oluşan kimlik biçimi olarak ifade edilmektedir (Usta, 2009). Bu araştırmada Arap, Çerkez, Kürt ve Türk kavramları, ölçme aracında yer alan “Aşağıdakilerden hangisi sizi en doğru tanımlar?” sorusuna Arap, Çerkez, Kürt ve Türk olarak cevap veren bireyleri ifade etmektedir.

Dini Kimlik: Dini kimlik, kutsal ile ilişkilendirilen bir yaşam tarzını ifade eder (Werbner, 2009). Bu araştırmada Alevi ve Sünni kavramları, ölçme aracında yer alan “Aşağıdakilerden hangisi dini kimliğinizi tanımlar?” sorusuna Alevi ve Sünni olarak cevap veren bireyleri ifade etmektedir.

Siyasi Görüş: Siyasi görüş, bireylerin zaman içinde sahip olduğu düşünülen, oluşumunda çeşitli etkenlerin etkili olduğu, uzun dönemli bir oluşum sürecine sahip olan ve zamanla değişim gösterebilen tutum ve inançlar olarak kabul edilebilir (Eroğlu ve Bayraktar, 2008). Bu araştırmada liberal, muhafazakâr, sağ görüş ve sol görüş kavramları, ölçme aracında yer alan “Aşağıdaki kavramlardan hangisi sizi en iyi tanımlar?” sorusuna liberal, muhafazakâr, sağ görüş ve sol görüş olarak cevap veren bireyleri ifade etmektedir.

Algı: Algı kavramı “*bir şeye dikkat yönelterek o şeyin bilincine varmak, idrak.*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algıları, onların farklı kültürel, dil, din ve etnik kökenlere sahip öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurma, onların ihtiyaçlarını anlama ve eğitim süreçlerine duyarlılık gösterme yeteneklerini ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk olarak eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitim kavramları, daha sonra eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımları ele alınmıştır. Son olarak, araştırmanın bağlamında literatürde yer alan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan önemli çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Pedagoji

Eğitim, toplumsal değişimin ve dönüşümün temel aracı olarak kabul edilmekte ve eğitimin ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bilim ve teknolojiye ilerlemelerle birlikte artan küreselleşme ve toplumsal hareketler, eğitimin anlamını ve birey ile toplumun eğitimden beklentilerini değiştirmekte ve bu durum, mevcut eğitim uygulamalarını ve pedagojik anlayışların sorgulamayı ve alternatif çözümler geliştirmeyi beraberinde getirmektedir (Kayan ve Kozikoğlu, 2023).

Geleneksel eğitime yönelik çeşitli eleştiriler uzun bir süredir devam etmektedir. Bu eleştiriler, öğrencilerin geleneksel eğitimde belirli kalıplara sıkıştırılmaya ve bu şekilde tek tipleştirilmeye çalışılmasıyla, eğitimin istenilen yönde bir davranış değiştirme süreci olarak algılanmasıyla ilgilidir. Bu durumda, istendiğin ölçütünün ne olduğu ve eğitimin bir şekillendirme süreci olarak algılanması tartışmaların merkezine oturmuştur. Diğer yandan özgürlükçü pedagoji teorisyenleri, eğitimi özgürleşmenin ve insanlaşmanın bir aracı olarak değerlendirirler. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji, özgürlükçü pedagojinin uygulamalarından birisidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Eleştirel pedagojinin herkes için basit, bir veya iki cümlelik bir tanımı bulunmamaktadır. Çünkü eleştirel pedagojinin tüm tanımlamalarının, onları oluşturan bireylerin ve taşıdıkları değerlerin etkisiyle şekillenmesidir (Kincheloe, 2004). Bu sebeple, eleştirel pedagojinin ne olduğunu daha iyi anlamak için farklı pedagogların çeşitli tanımlamalarını incelemek, bu pedagojik yaklaşımın kavranmasına katkı sunacaktır. Eleştirel pedagoji, eğitimdeki sorunların derinlemesine incelenmesini hedefleyen bir yaklaşımdır ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan problemleri felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik açılardan ele alan bir kuramdır (Glenn, 2002; Yıldırım, 2011).

Eleştirel pedagoji, adalet ve eşitliği öne çıkaran, eğitimin politik boyutunu inceleyen, eleştirel okuryazarlığın öğretilmesine önem veren, öğrenci ile öğretmenin karşılıklı olarak araştırmacı bir kimlik geliştirmesi gerektiğini vurgulayan, ezici, sömürücü ve baskı kuran sistemlere karşı duran ve bilgiyi sorgulayarak özümseyen bir yaklaşımdır. Eleştirel pedagoji, bilginin niçin ve nasıl bu şekilde inşa edildiğini, bazı gerçeklik yapılarının baskın kültür tarafından nasıl ve neden meşrulaştırıldığını, diğer gerçekliklerin ise neden açıkça meşrulaştırılmadığını sorgular. Buradaki önemli nokta, bazı bilgi biçimlerinin neden daha fazla güç ve meşruiyete sahip olduğudur (McLaren, 1998). Eleştirel pedagoji, eğitim ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri eleştirel bir bakış açısıyla sosyolojik, ideolojik, felsefi ve politik açılardan değerlendiren bir kuramdır. Sıklıkla göz ardı edilen “Yaptıklarımızı niçin yapıyoruz ve neden geleneksel yöntemleri kullanıyoruz? Devlet eğitim-öğretimi kimin çıkarlarına hizmet etmektedir?” gibi soruların cevaplarına bağlı olarak yapılandırılmış bir olgudur (Giroux, 2007).

Eleştirel pedagoji savunucuları neoliberal ekonomi politikaları ve bu politikaların eğitime etkilerine odaklanırlar. Bu politikaların eşitsizlik temelli olduğunu vurgulayarak, egemen olan güçlerin devlet okulları aracılığıyla kendi geleceklerini sürdürmek için uyuşmuş beyinler oluşturma çabasında olduklarını öne sürerler. Neoliberal sistemde eğitim, ekmek, araba, televizyon gibi alınıp satılabilen bir meta haline getirilmiş, demokrasinin gerçek anlamı dikkate alınmadan bir tüketim tercihinine dönüştürülmektedir (Apple, 2004).

Eleştirel pedagojinin temel amacı, eğitimi daha sosyal olarak adil bir toplum yaratma aracı olarak kullanmaktır (Keesing-Styles, 2003). Kanpol (1999)’a göre kültürel-politik bir araç olan eleştirel pedagoji, bireyler arasındaki cinsiyet, ırk ve sınıf gibi farklılıkları ele almaktadır. Temel amacı, ezilenleri kurtarmak ve bireyleri ortak bir eleştiri ve dayanışma dilinde birleştirmektir. Eleştirel pedagoji, sosyal adalet, eğitim politikaları, insani sorunların hafifletilmesi, insanın kapasitesi gibi konular üzerine odaklanarak demokratik bir topluma ulaşma projesinin etik bir parçası olma gayreti içindedir. Ayrıca, eleştirel pedagoji, ayrımcılık ve yoksulluk gibi olumsuzluklarla mücadele eden grupların ve bireylerin yaşadığı sorunlara çözüm arayışındadır (İnal, 2010; Kincheloe, 2018). Eleştirel pedagoji, eğitim programlarının uzun bir süredir ele aldığı ancak bir türlü çözüm bulunamamış eğitimde eşitsizlik, eğitim politikası, demokratikleşme, eğitimde ekonomi, ayrımcılık ve yolsuzluk gibi problemlerin üzerine

daha fazla giderek, eğitim alanındaki olumsuz durumları yok etmeyi amaçlamaktadır (Sarığöz ve Özkara, 2015).

Eleştirel pedagojide temel ilke, bilginin ve iktidarın her zaman sorgulanabilir, eleştirilebilir ve hesap sorulabilir bir zeminde bulunması gerektiğidir (Giroux, 2007). Eleştirel kuramcılar, modern toplumlarda okulların öğrencilere mevcut politik sistemleri öğretme ve bu sistemin meşruiyetini kabul ettirme çabasını, öğrencilerin bu sistemde görev ve sorumluluk olarak gerektiğinde sistemin savunmasını yapmasını ve sistemi devam ettirmek amacıyla yetiştirilmesini eleştirmişlerdir (Ergün, 2009).

Kincheloe (2008) eleştirel pedagojinin temel varsayımlarını, gücün kaynaklarının tanınması, eğitimin politik doğası, eğitimde adalet ve eşitlik, ekonomik determinizmin dışlanması, insani acıların azaltılması, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerde olumlu değişiklikler ve özgürleşmenin teşvik edilmesi olarak belirtmiştir.

2.1.1. Eleştirel Pedagojinin Temelleri

Eleştirel pedagoji, kökenini eleştirel kuramdan alarak eleştirel kuramla birçok ortak felsefe ve yaklaşımı paylaşır. Eleştirel kuram ve eleştirel pedagoji, baskın toplumsal normların ve yapıların dayatılmasına karşı direnme amacıyla kurumsal ve toplumsal uygulamaları araştırmayı amaçlar. Eleştirel pedagoji, özellikle eğitim kurumlarındaki eşitsizliklere ve baskıcı güç ilişkilerine yönelik eğitimsel bir yanıt olması bakımından eleştirel kuramdan ayrılır. Eleştirel pedagoji, eğitimde fırsat eşitliği ve baskın eğitim söylemleri ile ilgili konulara odaklanarak daha adil ve özgürleştirici bir eğitim deneyimi arar. Kısacası, eleştirel pedagoji dilinde eleştirel birey, adaleti aramak ve özgürleşmeyi aramak için yetkilendirilmiş kişidir (Burbules ve Berk, 1999). Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin eleştirel kuramdan beslendiği ve eleştirel kuramın eğitime etkileri ya da pedagojik sonuçları olarak kabul edilebilir (Kayan ve Kozikoğlu, 2023).

1923 yılında Almanya’da Frankfurt Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulan ve Frankfurt Okulunun eleştirel geleneğinden beslenen eleştirel pedagoji, kökleri Marksizme dayanan bir yaklaşımdır (Peters, 2005). Eleştirel pedagoji, Antonio Gramsci’nin düşünceleri ve pedagojik uygulamalarının yanı sıra Frankfurt Okulu’nun önemli düşünürlerinin eserleri ile başlamış, ancak eleştirel pedagojinin gerçekte tam anlamıyla tanınması, özellikle Brezilyalı eğitimci, Eleştirel Pedagoji’nin “babası” olarak kabul edilen (Kirylo, 2013), Paulo Freire’in temel eseri olan “Ezilenlerin Pedagojisi” ile

olmuştur (Norooziasiam ve Soozandehfar, 2011). Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, eleştirel pedagojinin teorik yapılanmasında merkezi bir figürdü ve 1960'ların başlarında Brezilya'da okuma yazma bilmeyen 300 köylüye bu yeni pedagojik yaklaşımı kullanarak okuma yazma öğretmesiyle dünya çapında tanındı (Taylor, 1993).

Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi, genel bir bilgi teorisi sunan, onu Brezilya'daki yoksul ve düşkün köylülerle olan kişisel deneyimlerinden kaynaklanan, marjinalleştirilmiş bireylerin yaşamını iyileştirmeye hizmet eden idealleri ve uygulamaları geliştirmeye zorlayan bir sonuçtu. Aslında, Ezilenlerin Pedagojisi, modern eğitim kurumlarının ve okullarının insanlığa aykırı olduğunu ve sadece mevcut durumu yeniden ürettiğini iddia etmekteydi (Darder vd., 2016). Freire'nin öne sürdüğü eleştirilerin ve teorilerin ardından, Apple, Giroux, McLaren, Gramshi ve Shor gibi düşünürler tarafından eleştirel pedagoji teorisi geliştirilmiş ve alternatif eğitim düşüncesi ortaya çıkmıştır (Kincheloe, 2004). Bu düşünce, baskıyı ve egemen kültürü değiştirmeyi amaçlayan özgürlükçü ve hümanist bir yaklaşım olarak kabul görmüştür (Peters, 2005).

Eleştirel pedagoji üzerinde özellikle 20. yüzyılın önemli bir eğitim figürü olan John Dewey'in çalışmaları aracılığıyla ilerlemeci eğitimin önemli bir etkisi olmuştur. Dewey'in Chicago'daki pedagojik deneyini gerçekleştirdiği tarihsel konjonktör (1896-1904), Amerika Birleşik Devletleri için önemli bir dönemdir. İç savaştan otuz yıl sonra, büyük göç dalgaları, işçi sınıfı hareketinin yükselişi ve sert toplumsal çatışmalar, yeni bir siyasi uzlaşmanın koşullarını şekillendirmiştir. 1893'teki ekonomik bunalım ve sonrasındaki toplumsal huzursuzluk, Amerikan liderlerini ciddi bir mücadele içine sürüklemişti ve bu zorlu döneme yanıt olarak, liderler krizi açıklayan ve pratik çözümler sunan fikirler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Dewey'in pedagojisinin ortaya çıkışı, 1890'ların krizine bir yanıt olarak geniş bir sosyal ve politik reform süreciyle bağlantılıdır. Dewey eğitimin, insanların gerçekten değişebileceği inancını somutlaştırma imkânı sağlayacak yeni bir liberal demokrasinin oluşumunun anahtarı olacağını önermekteydi. Onun pedagojisi, ekonomik istikrar ve refahın olduğu, sosyopolitik çatışmaların olmadığı sosyal ve politik reformu hedefleyerek, öğrencilerin mevcut sosyal işlevlere uyum sağlamalarından öte, aktif bir şekilde sosyal ve politik değişime katılımlarını amaçlamıştır (Foley vd., 2015).

Eleştirel Pedagoji, ilerlemeciliğin yanı sıra, 1930'lu yıllarda ABD'de ortaya çıkan sosyal yeniden yapılandırıcılığın felsefi perspektifinden derinden etkilenmiştir.

1930'lu yıllar, ekonomik krizin trajik sonuçları ve toplumsal çatışmaların derinleşmesine zemin hazırlayan Büyük Buhran'ın üstesinden gelme girişimleriyle sarsılmıştır. Sosyal yeniden yapılandırma pedagoglarının amacı, ekonomik ve sosyal krizin üstesinden gelmek için Amerikanın demokratik geleneğinin temel prensiplerine dayalı bir reform yapmaktır. Okullar, yeni bir kültürün üretimine katkıda bulunmalıydı ve müfredat, toplumsal sorunları çözmeye vurgu yaparak modern toplumun tüm yönlerini ele almalıdır (Counts,1982). Bu çerçevede, eleştirel pedagojinin ilerlemeci ve sosyal yeniden yapılandırmacılık düşünceleriyle paralellik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Eleştirel pedagojinin model aldığı ve etkilendiği birçok kuram, yaklaşım ve düşünce yer almaktadır. Bunlar arasında Marx'ın sınıf teorisi, Lenin'in pratik odaklı yaklaşımı, Dewey'in demokrasi anlayışı, Gramsci'nin hegemonya kavramı, Frankfurt Okulu'nun eleştirel perspektifi, Vygotsky'nin bağlam odaklı yaklaşımı, Gadamer'in yorumsama teorisi, Foucault'nun iktidar analizi, Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı gibi düşünce akımları bulunmaktadır. Ayrıca, fenomenoloji, feminist epistemolojiler, söylem analizi, Afro-Amerikan çalışmaları, eleştirel kuram, göstergebilim, psikanaliz, politik ekonomi çalışmaları, LGBTI (Queer) kuramı, post-kolonyal incelemeler ve post-yapısalcı analiz gibi disiplinler de eleştirel pedagojiyi zenginleştiren etkenler arasında yer almaktadır (İnal, 2010).

2.1.2. Eleştirel Pedagojinin Eğitime Yansımaları

Eleştirel pedagoji, günümüz eğitim uygulamalarına alternatif bir yaklaşım sunarak, eleştirel kuramın eğitime yansımalarını içermektedir. Bu pedagoji anlayışı, mevcut eğitim sistemine karşı çıkmakta ve toplumda kültürel, sosyal ve politik eşitliğin eğitim aracılığıyla sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Eleştirel pedagoji, öğrenme ortamlarının diyalog ve sorgulamaya dayalı olması gerektiğini vurgulayarak, toplumsal dönüşümün bireylere eleştirel bilincin kazandırılmasıyla gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir (Kayan ve Kozikoğlu, 2023).

Eleştirel pedagoglar, eğitimi politik güçlerin bir aracı olarak görmekte ve egemen güçlerin bu araç yoluyla bireyleri ve toplumu biçimlendirmeye çalıştığına inanırlar. Onlara göre, egemen ideoloji, kendi çıkarlarını korumak ve mevcut yapıyı sürdürmek amacıyla standart eğitim programlarını uygulamakta ve bu durum eğitimin öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerini engellemektedir. Günümüzdeki

okullar, demokratik idealleri takip etmek yerine, temelde hâkim kültürel, sınıfsal ve etnik grupların görüşlerine dayalı olarak inşa edilmiş ve bu okullar, şirket ve neoliberal yönetimler gibi bazı otoriter ve demokrasi karşıtı grupların hizmetindedir (Kincheloe, 2008; İnal, 2010). Bu bağlamda bilgi, sadece araştırmacılar, ders kitabı yazarları ve müfredat komiteleri tarafından sınıftan uzakta üretilmesi yerine, öğrenciler ve öğretmenler tarafından sınıflarında yaratılması, yeniden oluşturulması ve bu süreç boyunca öğrenci ve öğretmenlerin her iki rolü aynı anda oynaması gerekmektedir (Shor ve Freire, 1987). Eleştirel pedagojide eğitim, akademik başarı elde etmekten veya profesyonel olmaktan ziyade kamusal hayata dâhil olmakla ilgilidir (Katz, 2014). Freire ve Macedo (1987)'ya göre, kendi benliklerimizi anlamadan, toplumun nasıl işlediğini kavramadan, mühendislikten taş ustalığına, doktorluktan hemşireliğe, diş hekimliğinden makine mühendisliğine, eğitimcilikten mekanikçiliğe, çiftçilikten felsefeye, sığır yetiştirmekten biyolog yetiştirmeye kadar bir dizi meslekte başarılı olmak kabul edilemez. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji bireylerin mesleki başarı elde etmelerinden ziyade toplumsal bilincin gelişimiyle ve kamusal hayata etkin katılımıyla ilgilenir. Yani, eleştirel pedagojinin amacı, sadece bireyin kariyerine değil, aynı zamanda toplumla etkileşimine ve katılımına odaklanmaktadır

Paul Freire, öğrencilerin bulundukları eğitim kurumlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşımları gerektiğini savunmuş ve geleneksel pedagojinin hâkim olduğu eğitimi “bankacı eğitim modeli” metaforunu kullanarak eleştirmektedir. Bankacı eğitim modelinde eğitim “tasarruf yatırımı” olarak konumlandırılır; öğrenciler “yatırım nesneleri”, öğretmenler ise “yatırımcı” olarak görülür. Bu modelde öğretmen merkez otorite olarak kabul edilir ve bilginin kaynağıdır. Öğrenciler öğretmenler tarafından doldurulması gereken bidonlar olarak görülmekte ve bu şekilde bilgiyi pasif bir alıcı olarak kabul eder, sorgulama ve eleştiri sürecine dâhil olmaz. Freire, bu eğitim modelinin ezenlerin lehine işlediğini iddia etmektedir. Ezenlerin belirlediği kurallara uyum sağlayan ezilenler, bu şekilde sessizlik kültürü oluşturarak ezenlerin üstünlüğünü pekiştirmeye çalışırlar (Nagda vd., 2003; Freire, 2013). Eleştirel pedagoji ise eğitimde demokrasinin önemine, sorgulayabilen bireylerin yetiştirilmesine ve eleştirel olabilmeye vurgu yapar. Eğitimin hedefi, sadece önceden belirlenmiş konuları öğretmek için stratejiler ve beceriler aktarmak değil, aynı zamanda bireylere özgürlüğün, adaletin eşitliğin ve paylaşılan değerlerin önemini de vurgulamaktır (Giroux, 2011). Ayrıca eleştirel pedagoji, öğrenci ile öğretmen arasındaki otoriter ve hiyerarşik yapıyı ortadan

kaldırarak, öğrencinin öğretmen, öğretmenin de aynı zamanda öğrenci olarak kabul edildiği, diyalog temelli bir yapının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Giroux, 2007). Eleştirel pedagojinin benimsediği diyalogcu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmenin rolünü vurgulayarak tek yönlü bilgi aktarımıyla sonuçlanan baskı ve tahakkümü reddeder. Özgürlük için eğitim, sadece bir öğretimi teşvik etmek veya kaydedilmiş iyi fikirleri aktarmak değildir. Öğretmenin görevi, bilgisini eğitilmemiş bireylere aktarmak veya onlara ezildikleri olgusunun bilgisini vermek değildir. Öğretme, diyalogu teşvik etmek anlamına gelir; yani, Freire'nin "bilinçlenme" olarak tanımladığı bir tutumu benimseyerek, bireyin kendi bilgisine sahip olduğunun farkında olmasını sağlamaktır. (Berthoff, 1987).

Eleştirel pedagoji eğitimi, bilgiyi aktaran bir yapının önüne geçen, gelecekte toplumu inşa edecek işgücünü eğiten, bireysel ve toplumsal dönüşümün meydana gelmesini sağlayacak bir bilinç olarak görür (Abraham, 2014). Eleştirel pedagoji, bilgilerin birey tarafından inşa edilmesi gerektiğini ve bilginin bağlamsal ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul eder. Bu pedagojik yaklaşım, yeni bilgilerin önceki öğrenmeler üzerine inşa edildiğini ve önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu bakımdan, eleştirel pedagoji, yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu bir perspektif sunar. (Boegeman, 2013).

Eleştirel pedagoji, öğrencilerin ilgi alanlarına ve yerleşik kimliklerine odaklanarak öğretmen ve konu merkezli müfredattan uzaklaşmaya çalışır, öğrencilere değişimin öncüler olmaları için eleştirel bir zihin seti aşılar. Eleştirel pedagoji, bir öğrencinin dünya hakkında düşünme biçiminin doğru yöntem kullanılarak öğrenci tarafından değiştirilebileceğini iddia eder (Hook, 1994; McLaren, 1998).

Freire (2013), geleneksel pedagojiye hâkim olan bankacı eğitim modelinde öğretmen ve öğrenci rollerini aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- 1) Öğretmen bilgiyi aktif bir şekilde öğretir, öğrenciler ise pasif bir şekilde bilgiyi alır.
- 2) Öğretmen her konuda bilgi sahibi olarak görülürken, öğrencilerin bilgisiz olduğu kabul edilir.
- 3) Öğretmen, düşünen ve analiz eden taraf olurken, öğrenciler hakkında düşünülen obje konumundadır.
- 4) Öğretmen konuşur ve anlatır, öğrenciler ise sessizce dinlerler.

- 5) Öğrenci disipline edilen, öğretmen ise disiplin eden kişidir.
- 6) Öğretmen seçim yapar, öğrenciler yapılan bu seçimlere uygun hareket eder.
- 7) Öğretmen, müfredatı belirler, öğrenciler ise bu müfredata uymak durumundadır.
- 8) Öğretmen mesleki yetkisi ile bilgi otoritesini birleştirir ve sahip olduğu bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüklerine karşı bir karşıtlık olarak sunar.
- 9) Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin öznesi konumunda iken öğrenciler bu sürecin nesnesi konumundadır.

Bu geleneksel pedagoji anlayışına karşı çıkan eleştirel pedagoji, yetki ve sorumlulukların öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde bireylerin yalnızca pasif alıcılar olarak değil aktif, sorumlu katılımcılar olarak yer alması gerektiğini öne sürer. Eleştirel pedagoji, öğretmenler için birtakım yeni kimlikler belirler ve bu yeni kimlikler için “dönüştürücü entelektüel” kavramını öne sürer. Dönüştürücü entelektüel kavramı, öğretmenlerin demokrasi, özgürlük ve adalet hedefleriyle ilham alarak toplumsal dönüşüm için mücadele etmeleri gerektiği anlamına gelir. Dahası, bu mücadeleyle tutarlı olma görevi vardır ve öğrencilerini aktif vatandaşlar olarak şekillendirmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarını hayata geçirme çabasında olmalıdırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olabilmeleri için iki temel unsuru gerçekleştirmeleri gerekir. İlk olarak, sınıf ortamının gerçekliklerinden bihaber olan uzmanlar tarafından belirlenen hedeflerden ve diktelerden kaçınmalıdırlar. İkinci olarak, öğretmenlerin bilginin basit bir aktarıcısı olma rolünden kaçınmaları gereklidir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olmalarını içerir (Giroux, 1988; Kliebard, 2004).

Eleştirel pedagojiye göre eğitimciler, eşitlik ve adalet gibi temel demokratik ilkelere bağlılıklarıyla bilinir ve eleştirel pedagojiyi benimseyen bir eğitimci, özgürlükçü bir eğitimci anlamına gelir (Freire, 2013). Öğretmenlerin egoist bireycilikten uzak, demokratik, eleştirel, öğrenci katılımını ve öğretmen-öğrenci etkileşim biçimlerini teşvik eden değer ve inançları desteklemek üzere tasarlanmış çok özel sınıf süreçleri geliştirme görevini vurgular. Bu değerler ve süreçler, öğrencilerde ahlaki bağlılık ve sosyal sorumluluğa saygı geliştirmeyi içerir. Buna ek olarak, grup iş birliği ve sosyal farkındalık ile dengeyi koruyan, otoriter olmayan bir bireycilik teşvik

edilmelidir. Öğrencilerin kendi seçimlerini yapmaları ve bu seçimlerde durumsal kısıtlamaları anlayarak hareket etmeleri gerektiğinin farkında olmalıdır. Sınıftaki bir değişiklik ise, öğrencilere öğretmenlikte çıraklık yapma fırsatı verilmesiyle ilgilidir. Öğrencilere, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışarak, herhangi bir pedagojinin arka planında belirli bir eğitim görüşü tarafından kabul edilen inançlar, değerler, varsayımlar olduğunu farketme şansı verilir. Ayrıca, öğrenciler tek başlarına veya gruplar halinde rahat bir öğrenme hızında çalışma hakkına sahip olmalıdır; böylece kendi çalışmaları üzerinde bir ölçüde kontrol sahibi olarak etkili bir öğrenme tarzı geliştirebilir ve katı bir zaman çizelgesinin zorbalığı altında kurulan parçalanmış pedagojilerin ötesine geçebilirler. Geleneksel sınıf modelinin tek boyutluluğu yerini, daha zengin ve çeşitli sosyal etkileşimlere sahip bir sınıfa dönüşebilir (Giroux ve Penna, 1979).

Eleştirel pedagoji, öğrencilerin ilgi alanlarına ve mevcut kimliklerine odaklanarak öğretmen ve konu merkezli müfredattan uzaklaşmaya çalışır ve öğrencilere değişimin temsilcileri olmaları için eleştirel bir zihin yapısı kazandırmayı hedefler. Eleştirel pedagoji, bir öğrencinin dünya hakkındaki düşünme biçiminin doğru öğretim yöntemiyle değiştirilebileceğini ileri sürer (Freire, 2013; Hook, 1994). Ancak bankacılık eğitiminde var olan gizli müfredat, egemen ideolojik hegemonyayı yeniden üretir ve bireyleri güç yapısı tarafından kontrol edilen uysal nesnelere dönüştürür. Gizli müfredatın üstesinden gelmek için, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek bir diyalog kurarak müfredatın karar alma sürecine aktif olarak katılmalarını gerektirir. Bu nedenle, eleştirel pedagojide müfredat, öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşim ve diyalog yoluyla tasarlanır ve uygulanır, bu da “müzakere edilen müfredat” olarak adlandırılır (Paul, 2002). Eleştirel pedagoji müfredatında öğretmenin rolü ise, öğrencilerin kendi dünyalarını dönüştürmelerine ve olumlu siyasi ve sosyal reformlar yapmalarına katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenler, Freire’nin “kimse her şeyi bilmez ve hiç kimse hiçbir şey bilmez” uyarısını dikkate almalı ve öğrenci zihinlerinin boş birer kap gibi olmadığını bilmelidirler (Bartlett, 2005). Dönüşümü sağlamak amacıyla öğretmenler teknisyen olarak değil, dönüştürmek için öğretir ve dayatılan değerleri reddeder, böylece demokratik bir sınıfta öğrenciler ve öğretmenler anlamı yeniden keşfetmek ve dönüştürmek için diyalog kurarlar (Giroux, 2011).

Eleştirel pedagoji bağlamında öğrenme süreci iki yönlüdür. Öğretmenler, öğrencileriyle diyalektik bir ilişki içinde bulunur ve bilgi ile anlamlar sürekli olarak

müzakere edilir ve tartışılır. Öğretmenler, öğrencilerin okula getirdikleri deneyimleri doğrulayan bilgi biçimleri ve sınıf içi sosyal uygulamalar geliştirmelidir. Bu, öğrencilere kültürel sermayelerini göz ardı etmeyen, geleneksel olarak onları sessizleştirmeye çalışan kurumsal ortamlarda aktif bir ses vermeyi amaçlar (Foley vd., 2015).

Eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagoji arasındaki karşılaştırmada, öğretmen-öğrenci iletişimi ve rolleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel pedagojinin eksik kaldığı bazı noktalar vardır. Geleneksel pedagoji, öğretmen-öğrenci ilişkisini toplumsal güç ve iktidar dinamiklerinin bir yansıması olarak kurar. Eğitim ortamlarında, hiyerarşik bir yapı vardır ve öğrencilere içinde bulundukları dünyayı ve kendilerine öğretilen bilgileri sorgulamalarını sağlayacak eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunulmaz (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda, eleştirel pedagojinin geleneksel eğitim anlayışından ayrılarak bireyleri belirli kalıplara hapsetmeyen, toplumsal adalet ve eşitliği vurgulayan bir pedagojik yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabilmelerini teşvik eder ve öğrenmeye aktif olarak katılımlarını destekler. Aynı zamanda, öğrencilere bilgiyi sorgulama, eleştirme ve farklı açılardan değerlendirme yeteneği kazandırmayı amaçlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde hiyerarşik yapıya karşı çıkarak daha demokratik bir iletişimi benimser. Eleştirel pedagoji, okulun ve eğitimin, hâkim olan güçlerin hegemonyasında olmaması gerektiğini savunur, bu sayede eğitimde daha adil ve eşitlikçi bir ortamın oluşturulmasını amaçlar.

2.2. Çokkültürlülük Kavramı

Küreselleşen dünyada bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim hızla artmaktadır. Bu etkileşim süreci, farklı kültürel yapıların bir araya gelerek birlikte yaşama zorunluluğunu doğurmuştur. Ancak toplumsal yapı içerisinde kendilerini farklı kabul eden gruplar, farklılıklarını muhafaza etmek ve devam ettirmek amacıyla kimliklerinin tanınmasını talep etmesi, çokkültürlülük kavramını ön plana çıkarmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlülük kavramı, başlangıçta 1960’larda Amerika’da ortaya çıkan İnsan Hakları Hareketi ile ilişkilendirilmiştir. Ancak zaman içinde bu kavramın etkisi Batı Avrupa ülkelerine yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını koruma politikalarını içermeye başlamıştır. Bu durumun temel nedeni,

uzun bir süre boyunca yabancıların yerli toplumda tamamen asimile edilmesini amaçlayan politikaların 1960’larda başarısız olması ve yeni çözümlerin aranmasıdır. Çokkültürlülüğün ana hedefi, farklılıkların tanınması ve hoşgörüyle karşılanması aracılığıyla uyumlu ve verimli bir toplumun oluşturulmasıdır (Yalçın, 2002).

Çokkültürlülük, ırksal, dilsel, cinsiyet, etnik, cinsel yönelim, sosyal sınıf, yaş, dini inanç, engelli olma ve kültürel farklılıkları içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002). Banks (2008) çokkültürlülüğü, dini kimlik, sosyal sınıf, dil, cinsel yönelim ve kültürel özellikler açısından farklılıkların uyumlu bir şekilde bir arada bulunması olarak ifade ederken, Parekh (2002) ise çokkültürlülüğü, farklılıkların bir arada tutulmasını ve farklılıklar arasındaki bağların güçlenmesini sağlayan politik bir yapı olarak ifade etmektedir. Kymlicka (1998)’a göre çokkültürlülüğün özünü insan haklarına dayalı demokratik değerlerin esas alındığı uygulamalar oluşturur. Çokkültürlülük, bir kültürün diğer kültüre baskın olmamasını, hegemonya kurmamasını; aksine tüm kültürlerin eşit bir şekilde bir arada yaşamasını mümkün kılar. Bir kültürün diğerini hegemonyası altına alması ve bu nedenle o kültürün yaşamasını engellemesi, çokkültürlülüğün temel ilkesi olan eşitlik kavramının ihlal edilmesi anlamına gelir. (Parker, 2002). Çokkültürlülüğün hedefi farklı ırkları, kültürleri ve dinleri bir araya getirerek aralarında ortaya çıkabilecek çatışmayı ve karmaşayı engellemek, farklılıkların bir arada huzur ve barış içinde yaşayabilmelerini sağlamaktır (Yakışır, 2009). Çetin (2005) çokkültürlülüğü, çeşitli renklerdeki çiçeklerden oluşan bir bahçeye benzeterek, bu metaforla çokkültürlülüğün getirdiği zenginliğe dikkat çekmektedir.

Çokkültürlülük kavramı çeşitli kültürel değerlerin yaşatılması ve korunması anlayışını içermekte ancak literatürde çokkültürlülüğe yönelik eleştirel bakış açıları da yer almaktadır. Çokkültürlülüğü eleştirenler çokkültürlülüğün birleştirici olmadığını, aksine parçalayıcı bir etkiye sahip olduğunu iddia etmektedirler. Bu iddiaya göre, çokkültürlülük bireyleri bir ulus olarak bir araya getirmek yerine kendi kategorilerinde tanımlayarak bölme eğilimindedir. Bu durum, sadece bütünleşmeyi engellemekle kalmayıp, aynı zamanda siyasetin, kültürün ve medeniyetin sonunu getirebileceği ifade edilmektedir (Altınbaş, 2006; Yalçın, 2002).

Bu çalışmada çokkültürlülük Çetin (2005) tarafından kullanılan bahçe metaforuna benzer şekilde, çeşitli renklerle donatılmış bir bahçe gibi zenginlikler içeren bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Çokkültürlülüğün bölünmeyi değil, bütünleşmeyi teşvik ettiği ve farklılıkların kültürel zenginlik oluşturduğu görüşünden yola çıkılmıştır.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı

Çağdaş toplumlarda bireylerin farklı kültürel ve etnik yapıları sahip olan diğer bireylerle etkileşimde bulunmaları ve bu etkileşim sürecinde farklılıklara olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri beklenir. Bu sebeple, gelişmiş ülkelerin eğitimle ilgili sorunlarını çözmede, çokkültürlü eğitim yaklaşımının büyük önemi vardır (Cırık, 2008). Alanyazında çokkültürlü eğitimin birçok tanımı bulunmaktadır.

Gorski (2006), çokkültürlü eğitimi, eğitimdeki ayrımcı politika ve uygulamaları eleştiren ve bunlara çözümler sunan ilerici bir yaklaşım olarak ifade ederken, Gay (1994), çokkültürlü eğitimi, kültürel ve etnik çeşitliliğe yaşam ve meşruiyet kazandıran, öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için eşit fırsatlar sunmayı hedefleyen bir eğitim felsefesi olarak tanımlar ve bu felsefe, eğitim programlarından öğretim materyallerine ve örgütsel yapıya kadar eğitim-öğretim sürecinin her unsurunu ve eğitim politikalarını çoğulculuk ilkesine dayalı olarak düzenlemeyi esas alan kendine özgü kuralları ve değerleri olan bir eğitim politikası olarak ifade etmektedir. Kaya ve Aydın (2014) ise çokkültürlü eğitimi tüm öğrencilerin ırk, cinsiyet, kültür, dil, din, sosyal sınıf gibi özelliklerinden bağımsız olarak eşit eğitim olanaklarından faydalanmasını ve tüm öğrenciler için eşit eğitim koşulları yaratmayı amaçlayan bir reform hareketi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Cırık (2008) çokkültürlü eğitim uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için temel bir ön koşul niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Çokkültürlü eğitim insan hakları, özgürlük ve demokrasi temeline dayanmalıdır. Yalnızca bir bireyin veya grubun kültürel geçmişi yerine tüm ulusu kapsayan bir eğitim modeli oluşturulmalı ve herkes eşit haklara sahip olmalıdır (Çötök, 2010).

Çokkültürlü eğitim çeşitli ırklardan, etnik kökenlerden, sosyal sınıflardan ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturmayı hedefleyen bir alan ve gelişmekte olan bir disiplindir. Çokkültürlü eğitimin hedeflerinden biri, tüm öğrencilerin çoğulcu bir demokratik toplumda etkin bir şekilde işlev görebilmeleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Ayrıca, farklı gruplardan insanlarla etkileşim içinde olmalarını, müzakere etmelerini ve iletişim kurmalarını teşvik ederek ortak yarar için çalışan bir sivil ve ahlaki bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlar (Banks, 1993).

Banks (2004)'a göre çokkültürlü eğitimin en önemli unsuru, tüm öğrencilerin okulda eşit öğrenme fırsatına sahip olmasıdır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim, okullardaki ve toplumdaki ırkçılığı, diğer ayrımcılık biçimlerini sorgular ve reddeder; ayrıca öğrencilerin, ait olduğu toplulukların ve öğretmenlerin temsil ettiği çoğulculuğu (etnik, ırksal, dil, dini, ekonomik ve cinsiyet gibi) kabul eder ve onaylar (Nieto 2003).

Gorski (2006), Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi alanın öncülerinin çokkültürlü eğitim tanımlarını sentezleyerek, çokkültürlü eğitimin beş temel özelliğini aşağıda özetlemektedir:

1. Çokkültürlü eğitim, geçmişte ve günümüzde ihmal edilen öğrenciler için sosyal adaleti sağlamayı amaçlayan politik bir girişim ve süreçtir.
2. Çokkültürlü eğitim, belirli bireysel sınıf uygulamalarının çokkültürlü eğitim felsefeleriyle uyumlu olabileceğini göz önünde bulundururken, sosyal adaletin bir kurumsal mesele olduğunu kabul eder ve sosyal adaletin yalnızca kapsamlı okul reformu yoluyla sağlanabileceğini vurgular.
3. Çokkültürlü eğitim, güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir değerlendirmesi yapılarak kapsamlı bir okul reformu başarıyla gerçekleştirilebilir.
4. Çokkültürlü eğitimin asıl amacı, eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır.
5. Çokkültürlü eğitim, fark gözetmeksizin tüm öğrencilere yararlı olacak bir eğitim modelidir.

Verilen ifadelerle göre çokkültürlü eğitim, eşitlik ilkesi doğrultusunda tüm öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim süreci yaşamasını sağlamak amacıyla yola çıkan ve bu doğrultuda bireyler arasındaki eşitsizlikleri ve ayrımcılığı gidermeyi, toplumsal adaleti sağlamayı hedefleyen bir eğitim reformudur.

Banks (2011) tarafından belirlenen çokkültürlü eğitimde göz önüne alınması gereken ilkeler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğrenme sürecinde ve sınıf ortamında farklı kültürlere yer verilmesi,
2. Irkçılık, önyargı, cinsiyet ayrımı gibi her türlü ayrımcılığın sonlandırılması,

3. Çeşitli kültürlerin birleştirilmesi amacıyla bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi,
4. Çeşitli kültürleri anlamak ve onlara değer vermek için hümanist çabalarda bulunulması,
5. Etnik grupların sahip olduğu özelliklerin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olacak şekilde programların öğretmenler için düzenlenmesi,
6. Fark gözetmeksizin tüm bireyler için eğitim eşitliğinin sağlanabilmesi,
7. Öğrencilerin paylaşılan ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanabilmesi,
8. Eğitim yöneticilerinin, tüm okullara ekonomik açıdan eşit düzeyde destek sağlaması,
9. Farklı kültürlere ait bakış açılarının, deneyimlerin ve kültürel mirasların bir araya getirilmesi; kültürel çeşitlilikten gelen öğrenciler için okul öğrenimi ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurulabilmesi.

Bu dokuz ifade incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin, öğrencilere farklı kültürleri anlama, değer verme ve ayrımcılığı sonlandırma yetenekleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim modeli olduğu; bu eğitim modelinin, eşitlik, hoşgörü ve iş birliği temelinde daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmayı vurguladığı ve aynı zamanda, öğrenciler arasında ortak değerlerin öğrenilmesini teşvik ettiği ve farklı kültürel mirasların birleştirilmesini desteklediği görülmektedir.

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında, çokkültürlü eğitim kavramının insan haklarına dayalı bir temel üzerinde şekillenmiş olduğu, ırkçılığı ve ayrımcılığı reddeden bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Ayrıca okullardaki etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf veya kültürel farklılıkların eşitsizlik yaratmasını engellemeyi hedefleyen ve bu hedef doğrultusunda, öğretim programları, okullar, öğretmenler ve eğitim sistemi gibi unsurların dönüştürülmesi gerektiğini belirten kapsamlı bir reform hareketini yansıttığı ifade edilebilir.

2.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Temel Amaçları ve Boyutları

Çokkültürlü eğitim, demokratik bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır ve kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda ve birbirine bağımlı bir dünyada kültürel çoğulculuğu

teşvik etmeyi hedefler (Benneth, 1990). Gay (1994) çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki altında açıklamaktadır:

1-Eğitimde eşitlik ve mükemmellik: Çokkültürlü eğitim, temel beceri kazanımıyla sıkı sıkıya ilişkilidir ancak daha geniş kapsamlı ve felsefi bir amaca sahiptir. Bu, belirli gruplara adil bir şekilde yüksek kalitede eğitim fırsatı verilmediğinde, hiçbir öğrencinin en üst düzeyde eğitim alamayacağı düşüncesinden gelir. Etnik olarak farklı öğrencilere adil eğitim fırsatları sağlamanın anahtarı, ayrımcılık yerine karşılaştırılabilirlik ilkesinden gelir. Öğrenme fırsatlarının karşılaştırılabilirliğini belirlemek için, eğitimcilerin kültürün öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitim kararlarını nasıl etkilediğini tam olarak anlamaları gerekir. Ayrıca, çok çeşitli grupların ve bireylerin tercihlerini ve tarzlarını yansıtan ortak öğrenme çıktılarına ulaşmak için çeşitli araçlar geliştirmelidirler. Her öğrenciye, kendi kültürel tarzlarına uygun seçenekler sunulduğunda, hiçbir öğrenci öğrenme sürecinde haksız avantaj veya dezavantaj yaşamaz.

Bu amacın hedefleri arasında, toplumun tüm kesimleri hakkında doğru bilgi sunma; etik farkındalık, ahlaki cesaret ve eşitlik için taahhüt oluşturma; toplumu daha insanî, kültürel çeşitliliğe sempatik, ahlaki açıdan adil ve eşitlikçi hale getirmek için siyasi aktivizm becerileri kazanma bulunmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde çokkültürlü eşitlik ve mükemmellik amacı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri, ayrıca demokrasi ilkelerini içermektedir.

2-Tutumlar ve değer netleştirme: Çokkültürlü eğitim adalet, eşitlik, özgürlük ve demokrasi gibi temel değerleri destekler ve bu değerleri gençlere aktarmayı amaçlar. Bu eğitimin hedefleri arasında, gençlere etnik çoğulculuğa saygı duymayı ve benimsemeyi öğretmek, kültürel farklılıkların eksiklik veya aşağılıkla eşanlamlı olmadığını anlamalarını sağlamak ve çeşitliliğin insan koşullarının ve yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu kavratmak yer alır. Ayrıca öğrencilere, etnik ve ırksal çeşitliliğin bulunduğu toplumlarda bazı değer çatışmalarının kaçınılmaz olduğunu öğretmek; ancak bu çatışmanın uygun bir şekilde yönetildiğinde yıkıcı ve ayrıştırıcı olmadığını, aksine sosyal ilerlemenin bir tetikleyicisi olabileceğini anlamalarına yardımcı olacaktır.

3-Çokkültürlü sosyal yeterlik: Öğrencilerin farklı etnik, ırksal ve kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkileşimde bulunmayı ve onları anlamayı öğrenmeleri son derece önemlidir. Çokkültürlü eğitim, kültürler arası iletişimi, ilişkileri ve alternatif bakış

açılarını anlama becerilerini geliştirerek, din, dil, ırk gibi farklı özelliklere sahip gruplar arasındaki gerilimleri azaltabilir. Bu süreç, kültürel farklılıkların inançları, beklentileri, değerleri, tutumları, tercihleri ve davranışları nasıl etkilediğini anlamak suretiyle gerçekleşir.

4-Temel yetenek kazanımı: Çokkültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri, etnik olarak farklılık gösteren öğrencilere temel okuryazarlık becerilerini kazandırmak ve bu becerilerin öğrenimini kolaylaştırmaktır. Çokkültürlü eğitim, yazma, okuma ve matematik becerilerin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi zihinsel süreç becerilerini de geliştirmeyi hedefler. Bu doğrultuda, etnik olarak farklı öğrencilerin günlük yaşamlarına ve deneyimlerine uygun içerik ve yöntemler kullanarak bu becerileri geliştirmeyi amaçlar. Öğretmenler etnik kaynakları ve deneyimleri kullanarak, öğrencilere pratik yapma ve akademik becerilerini geliştirme fırsatı sunabilirler. Bu yaklaşım, öğrenme araçlarının çekiciliğini artırırken aynı zamanda öğrencilerin becerilerini pratikte kullanma gerekliliğini vurgular, böylece öğrenciler ödevlerine daha etkili bir şekilde odaklanabilirler. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, öğrencilerin beceri gelişimini destekler ve akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olur.

5-Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Öncelikle öğrencilere geleneksel öğretim materyallerinden ve müfredatlardan dışlanan etnik grupların tarihlerini ve olumlu yönlerini içeren bilgiler sağlanmalı, bu etnik grupların çarpıtılmış ve önyargılı imajları doğru ve anlamlı bilgilerle değiştirilmelidir. Bireylerin çoğunluk ve azınlık etnik gruplarının tarihi arka planlarını, dillerini, kültürel özelliklerini, katkılarını, kritik olaylarını, önemli kişilerini, toplumsal, siyasi ve ekonomik koşullarını öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bununla birlikte, bu bilgiler kapsamlı, analitik ve karşılaştırmalı olmalıdır. Gruplar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri içererek, derinlemesine bir anlayış sağlanmalıdır.

6-Kişisel gelişim: Çokkültürlü eğitimin psikolojik temelleri, bireyin kendi kimliğini anlaması, olumlu bir benlik algısı geliştirmesi ve etnik kökeniyle uyumlu bir ilişki kurması üzerine odaklanır. Bu eğitimin kişisel gelişim hedefi, öğrencilerin olumlu bir benlik algısıyla donanmalarını ve bu sayede genel olarak zihinsel, akademik ve sosyal başarılarını arttırmalarına katkıda bulunmayı amaçlar. Kendileri hakkında olumlu düşüncelere ve duygulara sahip olan öğrenciler, diğer bireylerle daha açık bir etkileşim içinde olma ve onların kültürleri ile kimliklerine daha saygılı davranma eğilimindedir.

7. Toplumsal reform için kişisel güçlendirme: Çokkültürlü eğitimin asıl amacı, sonunda tüm topluma yayılacak olan bir değişim sürecini okullarda başlatmaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için, öğrencilerin toplumsal değişimde etkin bir rol alarak etnik ve ırksal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik reformları desteklemeye ve hayata geçirmeye istekli olmalarını sağlamak için gerekli tutumları, değerleri, alışkanlıkları ve becerileri geliştirilmelidir. Bunu yapabilmek için, öğrencilerin etnik konular hakkındaki bilgilerini arttırmaları gerektiği gibi, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerilerini, liderlik yeteneklerini, insanlık onuru ve eşitlik konusundaki ahlaki bağlılıklarını geliştirmeleri gerekmektedir.

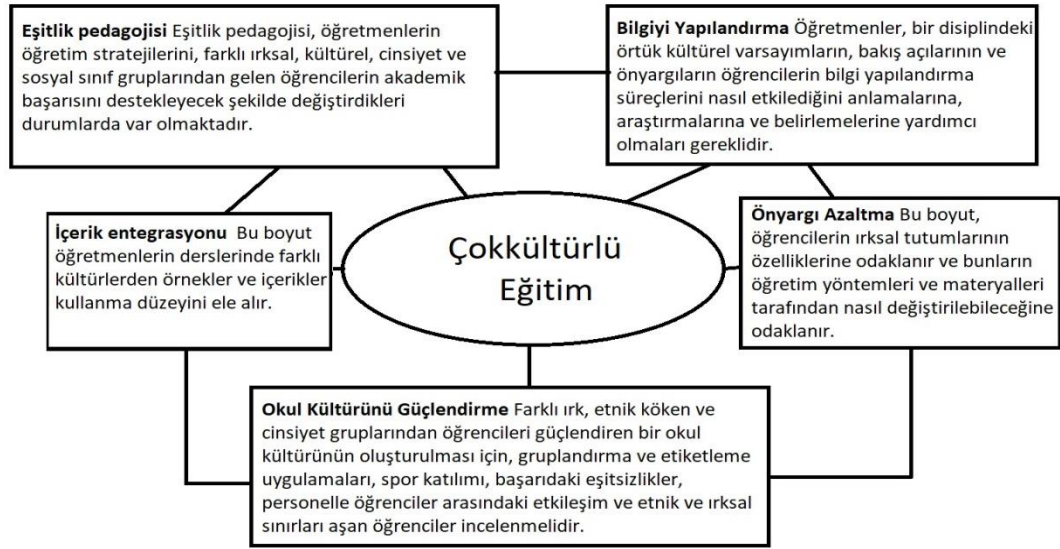
Davidman ve Davidman (1997) ise çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmak,
2. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ile eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek,
3. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin bir rol almasını cesaretlendirmek için öğrenme ortamına öğrencilerin kültürlerine ait hikâyeleri ve deneyimleri getirmek,
4. Öğrenme ortamındaki farklı öğrenme tarzlarına hitap edebilmek,
5. Farklı grupların bilgi alt yapımıza sağladığı katkılara önem vermek,
6. Farklı yapılardaki topluluklara yönelik olumlu tutumlar geliştirmek,
7. Küresel dünya toplumu içinde ülke, toplum ve okul için nitelikli bir vatandaş olmak,
8. Öğrencilere bilgiyi çeşitli bakış açılarından değerlendirme yeteneğini kazandırarak daha anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmak.
9. Öğrencilere etnik, küresel ve ulusal bir kimlik geliştirmeleri için fırsat sunmak,
10. Öğrencilere, günlük yaşamlarında daha etkin ve bilinçli kararlar alabilmeleri için karar alma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak.

Bu hedefler, çokkültürlü eğitimin geniş kapsamlı bir vizyona sahip olduğunu yansıtmakta ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim anlayışını

temsil etmektedir. Ayrıca, bu hedefler öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Banks (2016a), çokkültürlü eğitimin 5 boyutundan bahseder, bu boyutlar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları (Banks, 2016a)

İlk boyut, *içerik bütünleştirmesi* olarak tanımlanır ve öğretmenlerin konu alanlarında veya disiplinlerinde ana kavramları, prensipleri, genelleştirmeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgiler kullanıp kullanmadıklarının derecesini ifade eder. Öğretim programlarında, kültüre ilişkin unsurlara yer verilmesinin önemini vurgular ve öğretim içeriğinin hazırlanması ile öğretim materyallerinin tasarlanmasında, kültürel çeşitliliğe yönelik kavramların ve etkinliklerin dâhil edilmesi gerekmektedir (Gay, 2018). İçerik bütünleştirmesi boyutu, çokkültürlü eğitimle ilişkilendirilen en yaygın boyuttur.

Çokkültürlü eğitimin ikinci boyutu olan *bilgi yapılandırma* boyutu, öğretmenlerin öğrencilere bir disiplinde yer alan örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açıları ile önyargıların, bilginin oluşturulmasını nasıl etkilediğini anlamaları, araştırmaları ve belirlemeleri için ne ölçüde yardımcı oldukları ile ilgilidir (Banks,1993).

Çokkültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan *önyargı azaltma boyutu*, öğretmenlerin, öğrencilerin farklı etnik köken, dil, din, sosyoekonomik ve kültürel

gruplara karşı olumlu tutumlar ve eğilimler geliştirmelerine yardımcı olmalarını içerir ve öğretmenler derste kullandıkları materyaller, etkinliklerle bu tutumların olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Banks, 1993).

Çokkültürlü eğitimin dördüncü boyutu olan *eşitlikçi pedagoji*, öğretmenlerin her disiplinde çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrenci gruplarının akademik başarısını destekleme yeteneğini içerir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak esnek bir şekilde öğretme yaklaşımları ve teknikleri benimsemelidir (Banks, 2016a).

Çokkültürlü eğitimin son boyutu olan *güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı*, farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin eğitimde eşitlik ve kültürel güçlenme deneyimleyebilmeleri için okulun kültürünü ve organizasyonunu yeniden yapılandırma sürecini tanımlamayı ifade eder. Renkli ve düşük gelirli öğrenciler için destekleyici bir okul kültürü oluşturmak, okulun kültürünü ve organizasyonunu yeniden düzenlemeyi zorunlu kılar. Bu boyut, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ve her öğrencinin başarılı olabileceği bir ortam yaratma hedefine odaklanır.

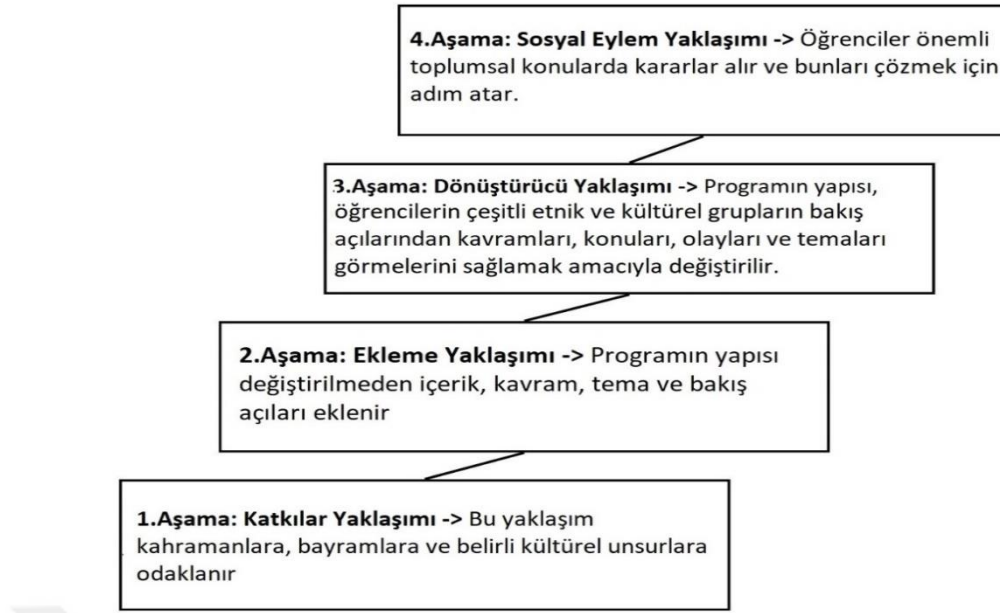
Çokkültürlü eğitimin boyutlarını uygulamak için, okullar ile diğer tüm eğitim kurumları, farklı kültür, sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ile dil gruplarından gelen öğrencilerin eşit bir öğrenme fırsatına sahip olmalarını ve kültürel güçlenmeyi deneyimlemelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir (Banks, 2016a). Banks (2008)'e göre bu boyutları gerçekleştirmiş bir okul aşağıda listelenen 8 özelliğe sahiptir. Bunlar:

1. Okul yöneticileri ile öğretmenler, bütün öğrencilere karşı yüksek beklentilere ve tutumlara sahiptir, ayrıca onlara olumlu ve destekleyici bir şekilde yanıt verirler.
2. Resmi müfredat cinsiyetin yanı sıra çeşitli etnik ve kültürel grupların deneyimlerini, bakış açılarını ve kültürlerini içerir.
3. Öğretmenlerin kullandığı öğretim stilleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, kültürel arka planlarını ve motivasyonel özelliklerini dikkate alarak tasarlanmıştır.
4. Yöneticiler ile öğretmenler, öğrencilerin ana dillerine ve diyalektlerine saygı duyarlar.

5. Okul etkinliklerinde, gösterilerinde kullanılan öğretim materyalleri, çeşitli ırksal, kültürel ve etnik grupların sahip olduğu özelliklerini ve bakış açılarını yansıtır.
6. Okulda kullanılan değerlendirme ve test yöntemleri kültürel çeşitliliği dikkate alarak tasarlanır ve sınıflarda farklı ırklardan öğrencilerin, yetenekli ve üstün zekalı bireylerin adil bir şekilde temsil edilmesini sağlar.
7. Okul kültürü ve gizli müfredat, etnik ile kültürel çeşitliliği yansıtmaktadır.
8. Okul rehber öğretmenleri, çeşitli ırklardan, dil gruplarından ve etnik kökenlerden gelen öğrencilerin potansiyellerine yüksek beklentilerle yaklaşır ve onların olumlu kariyer hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmalarına destek olurlar.

Çokkültürlü eğitimciler, okul ortamında belirtilen sekiz değişkenin yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması, aynı zamanda çokkültürlü eğitim boyutlarının uygulanması gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşımın benimsenmesi durumunda, farklı gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarının artacağı ve tüm gruplar arasındaki tutumların, inançların ve davranışların daha demokratik bir nitelik kazanacağı öngörülmektedir. Çokkültürlü eğitimin hedefleri doğrultusunda, eğitim programlarının da dönüştürülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Banks, 2008). Gay (2010) farklı kültürel gruplardan gelen öğrenciler için eşitlikçi eğitim programları ve uygulamaların benimsenmesinin, öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltabileceğini ve öğrencilerin sosyal, kişisel, kültürel, psikolojik, duygusal, siyasi ve akademik alanlardaki performanslarını arttırabileceğini belirtmektedir. Eğitim programlarının dönüşümüyle öğrencilerin etnik ve ırksal kimlikleri, kültürleri, mirasları ve deneyimleri dikkate alınarak, onlara eşit fırsatların sunulması amaçlanmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin öncü ismi olan Banks (2016b), çokkültürlü program reformunu gerçekleştirmede kullanılabilecek aşamalı bir sistem ortaya koymuştur. Bu aşamalı sistem Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çokkültürlü program reformu aşamaları (Banks, 2016b)

1. Katkılar Yaklaşımı (Contributions Approach): Katkılar yaklaşımının önemli bir özelliği, resmi müfredatın temel yapısının, hedeflerinin ve önemli özelliklerinin değişmeden kalmasıdır. Bu yaklaşımda kültürlere ait özel günler, etkinlikler, gelenekler, önemli kişiler, yiyecekler ve müzikler gibi konular yüzeysel bir şekilde programda ifade edilebilir.

2. Ekleme Yaklaşımı (Additive Approach): Bu yaklaşımda, mevcut programa belirli içerik unsurları, temalar, bakış açıları ve kavramlar eklenerek orijinal programın yapısında değişiklik yapılmaz. Katkılar yaklaşımı ile ekleme yaklaşımının bir eksikliği vardır. Bu eksiklik, genellikle etnik içeriğin müfredatı yeniden yapılandırmayı içermemesidir ve bu durum, resmi müfredatın genellikle tarihçilerin, yazarların, sanatçıların ve bilim insanlarının bakış açılarından görülmesine yol açmaktadır.

3. Dönüştürücü Yaklaşım (Transformative Approach): Bu yaklaşımda programın yapısı esnek bir şekilde değiştirilebilir. Öğrencilere, kavramları, temaları, konuları ve sorunları diğer grupların bakış açılarından görmeleri için fırsatlar sunulur.

4. Sosyal Eylem Yaklaşımı (Social Action Approach): Bu yaklaşımda öğrenciler toplumsal sorunlar hakkında kararlar alır ve çözümleri gerçekleştirmek için eylemler geliştirirler. Bu yaklaşımdaki temel öğretim hedefleri, öğrencileri sosyal eleştiri ile sosyal değişim için yetiştirmek ve onların karar verme becerilerini geliştirmektir.

Banks (2016b), bu dört yaklaşımın gerektiğinde birbirleriyle entegre edilebileceğini ve amacın tek tip programdan, çokkültürlü içeriğe sahip programa geçmenin zorluklarını azaltmak olduğunu belirtmiştir.

2.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Önemi

Çokkültürlü eğitim, özünde geleneksel eğitime karşı çıkararak kültürel temellere dayalı bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu yaklaşım her etnik kökenden, dinden, kültürden ve sosyal yapıdan gelen öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı hedefler ve bunu gerçekleştirmek için tüm okulların yeniden yapılandırılmasını ve eğitim süreçlerinin bu çerçevede değiştirilmesini savunur (Banks, 2016b; Gay, 1994; Yazıcı vd., 2009). Toplumsal çeşitlilik kapsamındaki kültürel, dini, dil, sosyal sınıf ve etnik köken gibi farklılıklar insanlar arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynar. Bu farklılıkların farkında olmak ve bunlar hakkında eğitim almak, bireylerin küresel toplumlarda etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar (Gay, 1994).

Bugünün dünyasında toplumların tek kültürlü olmadığı, aksine çeşitli kültürlerin özelliklerini taşıdığı kabul edilmektedir (Kallen, 1996). Ülkelerin sosyo-kültürel çeşitliliğine uygun modeller geliştirildiğinde, çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde etnik ayrımcılığı önleyerek kültürleri ortak bir insanlık sermayesi olarak kabul eder. Bu yaklaşım, insanlara ve farklı kültürlere saygıyı artırırken, eğitimde eşitlik sağlar ve aynı zamanda toplumda kültürel ve sosyal anlayışı artırır. Bunun yanı sıra, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve önyargıları azaltarak toplumsal barışa, ulusal birliğe ve demokrasi kültürünün gelişimine önemli katkılarda bulunur (Yazıcı vd., 2009).

Çokkültürlü eğitim, öğrencilere çeşitli kültürlere dair anlayışlar kazandırarak kendi kültürlerini daha derinlemesine keşfetmelerine imkan sağlar. Bireyler, çeşitli kültürel deneyimlerle karşılaştıkça kendi kökenlerini ve değerlerini daha iyi anlamaya başlarlar. Bu nedenle çokkültürlü eğitim, bireylerin kendi kültürel kimliklerine daha fazla saygı duymalarını, kendi benliklerini daha iyi tanımalarını ve diğer kültürlerle daha etkili bir şekilde etkileşime girmelerini sağlar. Aynı zamanda, çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilere, farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve sosyal gruplardan gelen öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlar ve böylece toplumsal birlik ve anlayışı teşvik eder (Banks, 2016a; Bohn ve Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Ayrıca, çokkültürlü eğitim farklı kültürel özelliklere sahip gruplar arasındaki uzaklığı azaltır ve öğrenme deneyimini olumlu yönde etkiler. Egemen kültüre ait bireylerle diğer kültürlere mensup

bireyler arasındaki kültürel gerilim ve uyumsuzluk, çokkültürlü eğitimle giderilebilir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitlilikten kaynaklanan akademik başarısızlık, okuldan ayrılma ve düşük performans gibi sorunların çözümüne katkıda bulunur. (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014).

Aydın (2013)'a göre çokkültürlü eğitim,

1. Eğitimde verimi artırır.
2. Farklı bakış açılarını kullanarak aynı sorunlara farklı çözümler bulmaları, bireylerin yaratıcı problem çözme becerilerini artırır.
3. Ortak hedeflere ulaşma, birbirine saygı, takdir etme ve eşitlik duygularını güçlendirerek pozitif ilişkilerin gelişimine katkı sağlar.
4. Bireyler arasındaki doğrudan temas ve etkileşim yoluyla önyargıyı azaltır.
5. Bireylerin daha geniş ve sofistike bir dünya görüşü edinmesini sağlar.

Çokkültürlü eğitim, bilginin doğasına ilişkin teoriler ve yaklaşımlardan önemli ölçüde yararlanır. Çokkültürlü eğitim ile yapılandırıcı yaklaşım arasında mantıksal ve kavramsal ilişki bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da, doğrunun bağlamsal olduğunu, bilgi sosyo-kültürel çevrenin etkisi altında şekillendiğini, farklılıkların değerli ve önemli olduğunu ve eşit saygıyı hak ettiğini vurgular. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim sadece bilgi yapısını değil, aynı zamanda insan hakları, çoğulculuk, küresel eğitim ve farklılık gibi demokratik ve etik değerlere dayanan bir temele sahiptir (Toprak, 2008). Polat (2009), benzer şekilde çokkültürlü eğitimin öğrenci odaklı olduğunu ve bu nedenle çokkültürlü eğitimin amacının ve içeriğinin ülkeden ülkeye değişebileceğini ve her ülkenin çokkültürlü eğitim konusunda öne çıkan hassasiyetlerinin farklı olduğunu belirtmiştir.

Çokkültürlü eğitim, sadece okul ortamlarında değil, aynı zamanda pedagoji formasyonu alan ve özellikle branş ve sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ile öğretmen yetiştiren fakültelerde de önemsenmelidir. Günümüz öğretmenleri, sınıflarında karşılaşılabilecekleri çeşitli farklılıklara (özellikle hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık gibi) ve kültürel etkileşimlere hazırlıklı olmalı, bu tür durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilere insanlar arasındaki farklılıklara olumlu bir bakış açısı geliştirebilmeleri için gereken özellikleri

kazandırmalıdır. Bu hedeflere ulaşmak için eğitimciler yüksek lisans, doktora gibi eğitim sistemi tarafından sunulan tüm fırsatları değerlendirmelidir (Kostova, 2009).

Genel olarak tüm bilgiler ışığında, çokkültürlü eğitimin, birçok farklı kültürel özelliği, etnik kökeni, dini inancı, dil ve cinsiyet gibi farklılıkları eşit bir şekilde kucaklayan bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Bu yaklaşım, baskın kültürün diğer kültürlere üstünlük sağlamasını önlemeyi ve her öğrencinin kendi kültürel kimliğini özgürce ifade etmesini sağlamayı amaçlar. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere, değerlere ve deneyimlere sahip olduğunu kabul eder, bu çeşitliliğe önem verir ve her öğrencinin eşit haklara ve fırsatlara sahip olduğunu savunur. Bu nedenle, okul ve sınıf ortamında farklı kültürlere ait gelenekler, bayramlar, etkinlikler gibi unsurların yer almasının gerekliliğini vurgular. Ayrıca öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırarak ve karşılıklı anlayışı teşvik ederek, öğrencilerin birbirlerinin kültürel farklılıklarını anlamalarını ve birbirlerine saygı göstermelerini sağlar. Kültürel etkileşim ve karşılıklı anlayış, öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olur.

2.3. Temel Felsefi Akımlar

Bu başlık altında, “idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk” felsefi akımlarının temel özellikleri ve eğitim ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Bu analizin amacı, felsefi düşünce tarihindeki gelişmelerin anlaşılmasını sağlamak ve eğitim felsefesine daha detaylı bir bakış sunmaktır.

2.3.1. İdealizm ve Eğitim

İdealizm eğitim felsefesi, antik Yunan’da Sokrates ve Platon’a kadar uzanan en eski eğitim felsefelerinden biridir. Diğer savunucular arasında Descartes, Berkeley, Kant, Hegel, Emerson ve Thoreau bulunmaktadır (Tan, 2006). İdealizm, gerçekliğin maddenin ötesinde zihinsel ya da düşünsel bir varlık olduğunu savunan bir felsefi yaklaşımdır. Bu anlayışa göre, insanın temel niteliği, insanın manevi varlığı veya aklıdır. İnsan, kendi akli veya düşünsel dünyasından oluşur. İdealizm, insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak değerlendirir ve ruhun temel özelliğinin akıl ve düşünce olduğunu iddia eder (Cevizci, 2018).

İdealistlere göre, öğrenme öncelikle zihinsel bir süreçtir ve fikirleri hatırlamayı ve onlarla çalışmayı içerir; eğitim ise kavramsal konularla ilgilidir. İdealist bir eğitimci,

fikirleri ve kavramları birbirine bağlayan bir müfredatı tercih eder. Müfredat hiyerarşik bir yapıya sahiptir; insanlığın kültürel mirasını oluşturur ve öğrenilmiş disiplinlere dayanır. Müfredatın hiyerarşik yapısının en üst sırasında, felsefe ve teoloji gibi soyut konular bulunur. Matematik de soyut düşünme yeteneğini geliştirmesi bakımından önemlidir. Tarih ve edebiyat, ahlaki ve kültürel modeller sunmaları nedeniyle yüksek sıralarda yer alır. Dil, iletişimi ve kavramsal düşünmeyi sağlaması açısından önemlidir. Müfredatın alt sıralarında ise, özellikle nedensellik ilişkileriyle ilgilenen fen bilimleri gibi disiplinler bulunur (Ornstein ve Hunkins, 2018).

İdealizm'e göre bilgi doğuştan gelir ve zihinde tüm mutlak gerçekler bulunur; akıl aracılığıyla bu gerçeklere ulaşılabilir. Eğitim, insanı özgür ve bilinçli bir şekilde Tanrı'ya ulaştıran bir süreçtir. Akıl, mutlak doğruya ulaşmak için hem bir araç hem de bir kaynak olarak işlev görür (Sönmez,1994). İdealizme göre eğitim, bireyin zihinsel süreçlerinin geliştirilmesini amaçlar ve entelektüel eğitim büyük öneme sahiptir. Bu felsefe, insanın özgür iradeye sahip olduğunu ve bireyin kendi düşüncelerini değerlendirerek gerçeği bulabileceğini vurgular. Eğitim, bireyi iyiye, doğruya ve güzele yönlendirmeli ve onların doğuştan gelen yeteneklerini ortaya çıkarmaya gayret etmelidir (Sözer, 2018).

İdealistlere göre öğretmen, mutlak ve evrensel fikirlere sahip olması nedeniyle saygı duyulan bir kişidir. Öğrencilere klasik eserlerden temel kavramları ve prensipleri öğretir; onlara gerçeği arama süreçlerinde sabırla rehberlik eder ve öğrencileri düşünmeye teşvik eder. Öğretmen derslerde sunumlar, küçük grup tartışmaları ve proje çalışmaları gibi çeşitli öğretim yöntemlerini kullanabilir. (Tan, 2006; Ornstein ve Hunkins,2018). Ayrıca öğretmenler bilgili olmak, sorgulama ruhunu modellemek ve arzu edilen ahlaki nitelikleri yaşamak gibi iyi örnekler sergilemelidir. İdealist bir öğretmen tıpkı bir Sokrat gibi davranır ve derslerde sokratik yöntemi kullanır. Öğretmenin asıl amacı, öğrencinin bilgiyi sezmesini ve keşfetmesini sağlamaktır (Tozlu, 1997).

Değerlendirme sürecinde, öğrenci başarılarının birbirleriyle kıyaslanarak norm dayanaklı değerlendirme yöntemi tercih edilir. İdealizmde sınavlar, öğrencinin zihnini çalıştırıp çalıştırmadığını ölçen akla dayalı sorulardan oluşmalıdır (Sönmez, 1994).

2.3.2. Realizm ve Eğitim

İdealizm gibi, Realizm de antik Yunan'da Aristoteles'e kadar uzanan uzun bir tarihe sahiptir. Diğer tanınmış savunucular arasında Aquinas, Bacon, Whitehead ve Russell bulunmaktadır. Realizm, sofistike ve karmaşık çalışmalara dayalı programlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Realistler, gerçeğin yaşadığımız fiziksel dünyada bulunduğunu, bilginin akıl ve duyular yoluyla elde edildiğini öne sürer (Tan, 2006). Onlara göre, var olan her şey gerçektir ve gerçeklik, insanların düşüncelerinden ve algılarından bağımsız olarak var olmaktadır (Dash, 2015).

Realist eğitimin ilk amacı, çocuğu başarılı ve mutlu bir yaşam sürmeye hazırlamaktır. Bu nedenle eğitim, çocuğun yaşamdaki sorunları başarılı bir şekilde çözebilmesini ve aynı zamanda toplumun refahını artırarak mutlu bir yaşam sürmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Okulun en temel görevi, kültürel mirasın temel unsurlarını aktarmak ve korumaktır. Okul, gençlere belirli entelektüel disiplinleri öğretmeli, genel becerileri kazandırmalı, kültürel mirasın sürekliliğini sağlamalıdır (Dash, 2015; Kazu, 2018).

Realist eğitim, öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimser. Öğretmen, bir bilim adamı veya araştırmacı değil, uzman bir kişidir (Cevizci, 2018). Öğretmen bilginin aktarıcısı rolünü üstlenir ve bu süreçte düz anlatım, deney, gözlem, bilimsel araştırma, münazara gibi yöntemler kullanılmalıdır. Öğrenciler ise gerekli görülen bilgileri öğrenmeye hazır bireyler olarak görülür. İçerik ve konu açısından idealist felsefeye benzer (Sönmez, 1994).

Realizmde konu alanını merkeze alan öğretim programları benimsenir. Program hiyerarşiktir ve diller, matematik, fen gibi farklı konu alanları altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. İlköğretim düzeyindeki tüm öğrencilerin okuma, yazma, aritmetik ve ahlaki değerler gibi temel becerileri öğrenmesi gerektiği, daha sonra ise çeşitli alanlarda uzmanlaşmaları gerektiği belirtilir. Daha yetenekli öğrencilere sanat ve fen bilimlerinde liberal bir eğitim verilmeli, daha zayıf öğrenciler ise mesleki eğitim almaları için yönlendirilmelidir (Gutek, 2006; Tan, 2006).

2.3.3. Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizm, 20. yüzyılın başlarında Peirce, James, Mead ve Dewey tarafından geliştirilmiş olmasına rağmen tamamen yeni bir felsefe değildir; aksine, natüralizmin ve

liberal dünya görüşünün, sanayileşme dönemi sonrasında Amerikan kültüründe ortaya çıkan yeni bir versiyonudur (Cevizci, 2018). Pragmatistler, gerçeğin her zaman değiştiğini ve gözlemlediğimiz ve deneyimlediğimiz şeye bağlı olduğunu savunurlar. Bir bilginin gerçekliği, o bilginin ne kadar yararlı olduğuna bağlı olarak değerlendirilir. Bilgi ne kadar çok fayda sağlıyorsa, o kadar gerçek kabul edilir (Arslan, 2016).

Deneyimlerin çeşitliliği ve sürekli değişen doğası göz önüne alındığında, nihai ve sonsuza kadar geçerli bir fikir veya değer sisteminin belirlenemeyeceği kabul edilir (Dash, 2015). Gerçekler, sabit ve değişmez değildir; sürekli değişen bir niteliğe sahiptir. İnsan, çevreyle etkileşimi sonucunda gerçeği yaratır ve gerçeklerden, insan ile çevre beraber sorumludur. Birey, kendi gerçeğini kendi deneyimleriyle yaratır. Dolayısıyla, gerçeklik yaşantı geçirme yoluyla elde edilir (Ergün, 2009).

Pragmatizmde eğitimin amacı, değişen çevre ve koşullara bağlı olarak insanı devamlı olarak yetiştirme işidir ve eğitim yaşama hazırlıktan ziyade yaşamın kendisidir (Şişman, 1999). Pragmatist eğitimciler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve demokratik eğitimi savunurlar. Öğrencilere anlamın yapılandırılmasını ve bilginin inşasını kolaylaştıracak faaliyetler yaptırılır. İşbirliğine dayalı öğrenme, proje temelli, problem çözme gibi öğretim yöntemleri kullanılır. Öğrenci, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır, süreç boyunca aktiftir. Bu nedenle programlara “bilme” boyutunun yanı sıra “yapma” boyutunu da eklerler (Cevizci, 2018). Öğretim, açıklayıcıdan daha çok keşif niteliğindedir. Yöntem, konu meselesinden daha önemlidir. İdeal öğretim yöntemi, öğrenenin neyi düşüneceğini değil, eleştirel düşünmeyi öğretmeye odaklanır. “Neden?”, “Nasıl?” ve “Ya şöyle olsaydı?” gibi sorular, “Ne?”, “Kim?” veya “Ne zaman?” sorularından çok daha önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Böylece, toplumun üyeleri, sorunlara çözüm bulma becerisi kazanır ve böyle bir toplumda yaşayan bireyler özgürdür ve mutlakiyetten uzaktır. Ayrıca böyle bir toplumda demokratik prensipler egemendir (Ersözlü, 2009).

Pragmatistler için ideal öğretmen, öğrencilere yaşamda akıllı kararlar vermek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatarak onların gelişimlerine yardımcı olan kişidir. Bu tür bir öğretmen, ders kitabına veya belirli bir bilgi birikimine sıkışıp kalmaz. Öğrencilerin ilgilendiği ve hayatlarında ilişkilendirebilecekleri konuları gündeme getirir. Bilgi veren biri olmaktan ziyade öğretmen, kaynak kişi ve öğrencileri etkin öğrenme sürecinde rehberlik eden bir kolaylaştırıcıdır. Öğretmen, uygun bir öğrenme ortamı sağlar, öğrenciler arasında açıklık ve iş birliğini teşvik eder,

öğrencilerin öğrenme sürecini destekler ve bilgilerini sorunlara uygulamalarında öğrencilere rehberlik eder. Örneğin, bir ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilerini Singapur'daki ırkçı olaylar hakkında bir proje yapmaları için teşvik edebilir. Öğrenciler, Singapur'da gerçekleşen ırkçı olayların tarihi, coğrafi, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerini araştırdıkları disiplinler arası bir yaklaşım benimseyebilirler (Tan, 2006).

2.3.4. Varoluşçuluk ve Eğitim

Pragmatizm özellikle 1900'den hemen önce gelişmiş bir ABD felsefesi iken, varoluşçuluk daha önce ortaya çıkan ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra popüler hale gelen bir Avrupa felsefesidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Adından da anlaşılacağı gibi, varoluşçuluk, bir kişinin varoluşuyla ilgili konulara odaklanır. Kierkegaard, Nietzsche, Buber, Jaspers ve Sartre gibi düşünürlerden esinlenen varoluşçuluk, evrensel ve mutlak fikirleri reddeder ve gerçekliğin birey tarafından inşa edildiğini savunur (Tan, 2006).

Bu yaklaşım, öznel gerçekliğin nesnel gerçeklik çağında ihmal edilmiş olduğunu vurgularken, bireysel deneyime odaklanır (Cevizci, 2018). Varoluşçuluğun temel görüşünü, "varlık özden önce gelir" anlayışı oluşturur; yani insan önce dünyaya gelir ve zaman içinde kendisinin ne olacağını belirler, yani birey kendi tanımını yapar (Arslan, 2016) Varoluşçulara göre birey kendisinin seçmediği ve oluşturmadığı bir dünyaya gelir ancak varoluşu için kendi amaçlarını belirleme ve seçimlerini yapma gücüne sahiptir. Birey, yaşamı boyunca karşılaştığı durumlarla ilgili karar vermek zorunda kalır ve bu kararlar, kişinin öz tanımını oluşturur yani kendi varoluşunu belirler. Varoluşçulara göre insan özgürdür ve seçimlerinden sorumludur (Ornstein ve Levine, 2008).

Varoluşçuluk felsefesinde, eğitimin amacı bireyin özgürlüğünü arttırmaktır. Her bir öğrencinin, dış müdahale olmadan kendi değer sistemini özgürce geliştirmesine olanak tanınmalı ve her öğrenci bu süreçte desteklenmelidir (Demirel, 2019). Varoluşçuluk, bireyi benzersiz ve eşsiz bir varlık olarak ele alır; bu sebeple öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine öğrenen merkezli, araştırmaya ve düşünceye dayalı, kendi kendini disipline eden bir yaklaşımı benimser (Turgut, 1992).

Varoluşçu bir öğretmen, öğrencilerin kişisel özgürlüğüne ve tercihlerine saygı gösteren ve öğrencinin düşünsel gelişimini üstlenen; öğrenciyi felsefe yapmaya, sorgulamaya, hayatın, aşkın ve ölümün anlamı hakkında diyaloglara katılmaya teşvik eden bir rol üstlenir. Öğretmen, öğrencilerin yaşamsal sorunlar ve etik kararlar hakkında düşünmelerine ve felsefi diyaloglar kurmalarına olanak tanıyan özgür bir

öğrenme ortamı oluşturur. Gerçek yaşam örnekleri, edebiyat, sinema ve müzik gibi çeşitli araçlar aracılığıyla sunulur ve öğrencilere bireysel öğrenme deneyimleri sağlanır. Öğretmen, öğrencilere kesin çözümler sunmak yerine farklı bakış açılarına ve bağlamlara açık olmayı teşvik eder. Değerlendirme sürecinde standart testlerin kullanılması yerine öğretmen öğrencilerin gelişimini daha bütüncül bir şekilde anlamak için çeşitli ölçütler ve performans değerlendirme araçlarına başvurur. Ayrıca, varoluşçu bir eğitim programı, felsefi diyaloga yol açabilecek geniş kapsamlı içeriklerden oluşabilir (Ornstein ve Levine, 2008; Tan, 2006).

Genel olarak, eğitim felsefelerinin temelini oluşturan felsefi akımlar arasında idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk öne çıkmaktadır. İdealizm ve realizm, daha geleneksel bir anlayışa sahipken, pragmatizm ve varoluşçuluk daha çağdaş anlayışa sahiptir. İdealist felsefeye göre, bilgi aklın ürünüdür ve mutlak gerçek fiziksel değil, ruhsaldır. İdealizmde eğitim, bireyin zihinsel süreçlerinin geliştirmeyi amaçlar ve bireyi iyiyi, doğruyu ve güzeli bulmaya teşvik eder. Realist felsefe, bilginin fiziksel dünyada var olduğunu ancak bu bilginin zihin ve duyular aracılığıyla algılanabileceğini savunur. Realizme göre eğitimin hedefi, genç kuşaklara kültürel değerleri aktarmak ve bireyi toplumsal hayata hazırlamaktır. Pragmatizm, realizmden ve idealizmden farklı olarak, bilginin bireyden bağımsız olmadığını savunur ve bireyin kendi yaşantıları yoluyla bilginin oluşumunda etkili olduğunu öne sürer. Pragmatizme göre eğitim, insanı geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir ve okullar yaşamın kendisidir. Pragmatist eğitim anlayışında, öğrenenin aktif olması, demokratik bir ortamın sağlanması, bilimsel yöntemin kullanılması, bireylerin bilgiye kendi deneyimleri sonucu ulaşması önemlidir. Varoluşçuluk ise bireyi merkeze alır ve bireyin biricik olduğunu vurgular. Bu felsefeye göre eğitim bireyin özgürleşmesini, kendi seçimlerini özgürce yapabilmesini ve varoluşunu gerçekleştirmesini desteklemelidir.

Bu felsefi akımlara dayalı olarak üretilen eğitim felsefelerinin (Ekiz, 2007) temel ilkelerinin ve hedeflerinin bilinmesi önemlidir. Bu çerçevede aşağıda eğitim felsefelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.4. Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefesi, eğitimciler için bir temel oluşturarak eğitimin ve okulların amacını, bireylerin ve toplumun hangi yönde şekillendirileceğini, eğitim sürecinde hangi yöntemlerin hangi yaklaşımlarla ve nasıl bir ortamda kullanılacağını

belirlemektedir (Turgut, 1992). Cevizci (2018) ise eğitim felsefesini, eğitimin ne olduğu, amaçları ve araçları ile ilgilenen, eğitime ilişkin epistemolojik, ontolojik, etik ve politik durumları tartışan bir felsefe türü olarak tanımlamaktadır. Eğitim-öğretim ortamında kullanılacak teknikler, eğitim felsefesine göre belirlenir (Kaygısız,1997). Alanyazında kabul görmüş olan gelenekselden çağdaşa doğru sıralanmış dört eğitim felsefesi bulunmaktadır: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık. Bu felsefelerin her biri, dört büyük felsefi geleneğin birine veya daha fazlasına dayanmaktadır. Örneğin, daimicilik önemli ölçüde realizmin etkisi altında iken esasicilik, idealizm ve realizmin etkisi altındadır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise pragmatizmin temel prensiplerinden beslenmektedir (Ormstein ve Hunkins, 2018). Bu eğitim felsefelerine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur:

2.4.1. Daimicilik (Perennialism)

Yakın dönem temsilcileri arasında Hutchins, Adler ve Maritain gibi eğitimcilerin yer aldığı daimicilik eğitim felsefesinin temel ilkeleri antik Yunan'a dayanmaktadır (Acar-Erdol, 2018). En eski ve en gelenekçi olan bu eğitim felsefesi realizm ve idealizm felsefelerinden etkilenmiştir (Isichei, 2006).

Daimicilere göre gerçeklik, zihinsel bir düzlemde yer alır. Bazı gerçekler insanlara ilahi yasalarla iletilirken bazıları ise çaba ve çalışma ile öğrenilir. İyilik gibi bazı değerler ise aklın kendisinde bulunur. Daimiciler, insan doğası gibi eğitimin de değişmez olduğuna inanır. İnsanların ayırt edici özelliği muhakeme yeteneği olduğundan, eğitim rasyonelliği geliştirmeye odaklanmalıdır. Ayrıca eğitim hayatın kendisi veya kopyası değil, hayata hazırlıktır (Wiles ve Bondi, 2007). Daimiciler, eğitimin yaşama hazırlık olduğunu ifade ederlerken, öğrencilerin kültürel değerleri ve mirası benimsemelerini ve bu mirasın gelişimine katkı sağlamalarını vurgularlar. Bu nedenle okulun temel görevi, kültürel değerleri ve mirası yeni nesillere aktarmaktır (Demirel, 2019).

Öğrencilerin entelektüel bir eğitim almasına odaklanılır ve bu entelektüel eğitimi gerçekleştirebilmek için öğrencilere büyük eserler olarak nitelendirilen klasik eserlerin okutulması gereklidir (Pazmiño, 2008). Bu eserler, zihinsel miras olarak kabul edilir ve öğrencilerin zekâlarını geliştirmek için okunmalıdır, ayrıca Aristo, Plato ve Shakespeare gibi büyük düşünürlerin çalışmaları öğrencilerle tartışılmalıdır (Ormstein ve Hunkins, 2018). Öğrenciler sokratik tartışma yöntemiyle tartışır ve bir sonuca ulaşırlar. Sokratik

yöntem, ironi ve doğurtmaca olarak bilinen iki adımdan oluşur. Birinci adım olan ironi aşamasında, öğrenciye birtakım sorular sorularak, öğrencilere sahip olduğu bilgilerinin doğru olmadığı fark ettirilir; ikinci adım olan doğurtmaca aşamasında ise birtakım sorular ve ipuçları kullanılarak öğrencilerin bilişsel süreçleri etkinleştirilir ve doğru bilgiye ulaşmaları sağlanır. Bu noktada, öğretmenin rolü kritik öneme sahiptir, çünkü sokratik yöntemi etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğretmenin sorgulama becerisine sahip olması gerekmektedir (Sönmez, 1994).

Eğitimde, çocuğa dünyanın kalıcılıklarıyla tanışmasını sağlayacak temel konular öğretilmelidir. Bu konular arasında diller, tarih, matematik, doğa bilimleri, güzel sanatlar ve felsefe yer alır. Çocuk okuma ve yazma, konuşma ve dinleme gibi becerileri öğrenmelidir. Çocuk, toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır ve bu bağlamda diğer insanlarla etkileşimde bulunmak için akıl yürütme yeteneklerini kullanmalıdır (Bansal, 2015; Demirel, 2019).

Daimicilik felsefesi, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçlerinde üstlendiği roller üzerine büyük bir vurgu yapar. Öğretmenler, tam olarak şekillenmemiş olan öğrencilerden daha bilgilidir ve dolayısıyla, sınıfta otorite ve disiplin konumundadır. Daimiciliğin güçlü bir savunucusu olan Hutchins (1936) (Akt. Moss ve Lee, 2010), “Eğitim öğretmeyi içerir, öğretme bilgiyi içerir. Bilgi gerçektir. Gerçeklik her yerde aynıdır, dolayısıyla eğitim de her yerde aynı olmalıdır.” şeklinde bir argüman ileri sürmüştür. Bu argüman, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın aynı müfredatı takip etmeleri gerektiğini vurgular.

Daimicilik eğitim felsefesinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akpınar, 2017a; Fer, 2019; Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 1994; Tuncel, 2017):

- Eğitim her yerde herkes için aynı olmalıdır.
- Eğitim programı insan hayatındaki evrensel ve tekrar eden konulara vurgu yapmalıdır.
- Okul yaşama hazırlık sürecidir ve okulun temel amacı, bireyin zihinsel kapasitesini geliştirmek ve toplumun kültürel değerlerini genç nesillere aktarmaktır.
- Okulda klasik eserlerin okutulması önemlidir.

- İnsanın en önemli özelliği akıldır; bu nedenle, entelektüel eğitim büyük önem taşır.
- Öğrencilere evrensel konuları ele alan klasik eserler aracılığıyla binlerce yıllık insanlık tarihindeki büyük idealleri ve başarıları öğretmek gereklidir.
- Eğitim ortamında, gerçek hayatın taklidi olan örnekler değil, aksine ideal hayattan örnekler sunulmalıdır.
- Sınıf yönetiminde disiplin olmalı ve gerektiğinde cezaya başvurulmalıdır.

2.4.2. Esasicilik (Essentialism)

Temelcilik felsefesinin önde gelen teorisyenleri arasında Bagley, Kandel, Bestor gibi eğitimciler bulunmaktadır. Bu felsefenin kökenleri, realist ile idealist felsefi akımlarının temel prensiplerine dayanmaktadır (Tuncel, 2017). Esasicilik felsefesine göre insan doğuştan hiçbir bilgiyle donanmamıştır ve bilgiyi elde etmenin yolu tümevarımdır. Bu felsefe, başat kültürel değerleri benimseyen, kültürel mirasa sahip çıkan ve toplumdaki değişim ile çatışmayı önleyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sönmez,1994).

Daimicilik eğitim felsefesi gibi geleneksel olan esasicilik eğitim felsefesine göre eğitim, kültürün temel unsurlarını ve özünü sonraki kuşaklara aktarmalıdır. Temel bilgiler, çocuğun kişisel deneyimlerinden daha önceliklidir. Programın merkezini tarih, fen, matematik ve yabancı diller oluşturmalıdır. Sanat, müzik eğitimi ile mesleki eğitim ikinci planda yer alır. Bu eğitim anlayışında sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlama ile karşılaşılır ve bu zorluklar disiplinle aşılmaya çalışılır. Öğretmen, entelektüel bir lider olarak görülür ve soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri tercih eder (Kazu, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2018). Esasiciler konu alanına odaklanır ve konu alanının öğretilmesi gerektiğini vurgular. Esasicilere göre geçmişin birikimiyle gelen bilgi ve değerlerin önemli bölümlerinin korunması ve sonraki nesillere aktarılması, yeni nesiller için geçmişin başarıları üzerine daha ileri bir medeniyetin temeli oluşturulabilir (Demirel, 2019).

Esasicilik eğitim felsefesi öğretim odaklı bir yaklaşım benimser. Öğretmen konusunda uzman, alan bilgisine sahip, iyi yetişmiş ve disiplinli bir kişidir. Hem akademik hem de mesleki alanda derin bir bilgiye hâkimdir ve öğrencilere temel bilgi ve becerileri aktarır. Otoriter bir eğitim anlayışı benimseyerek hem bilim insanı hem de

öğretmen rolünü üstlenir. Sınıf kuralları ve uygulanacak cezalar, okul yılının başında belirlenir. Kurallara uymayan öğrenciler önceden belirlenen kriterlere göre cezalandırılır (Fer, 2019; Gutek, 2006).

Okul dış dünyadaki olaylarla ilgilenmez ve bu nedenle tüm olaylar öğrenme-öğretme sürecinden dışlanmalıdır. Konu merkezli ve içeriğin ağır bastığı bir program benimsenmektedir. Ders içerikleri, kültürel miras ile geçmiş bilgi ve deneyimlerden oluşmaktadır. Okulun temel amacı, yaşamın bilgi ile dönüşmesini sağlamak, entelektüel disiplinleri sağlamak, kültürü korumak ve aktarmaktır. Bu bağlamda, öğrenciler, kültürel mirasın temsilcisi olarak kabul edilen öğretmen tarafından sunulan bilgileri ezberlemekle yükümlüdürler. Başka bir ifadeyle, öğretmen bilgi aktarıcı rolünde, öğrenci ise pasif bir rolde verilen bilgileri almak durumundadır. Öğrenciler, sınıf içerisinde talimatları izlemekle ve uygun davranışları sergilemekle sorumludur; sınıf kurallarına uymaları gerekmektedir (Isichei, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 1994).

Esasicilik felsefesinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Demirel, 2019; Gutek, 2006; Kazu, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 1994; Tuncel, 2017):

- Eğitimin amacı bireylerin topluma uyumunu ve toplumsallaşmasını sağlamaktır.
- Okulların temel görevi bilgi ve kültürel mirası aktarmaktır.
- Konular ve dersler önemli olduğundan öğretmen merkezde ve aktif konumda, öğrenci ise bilginin pasif alıcısıdır.
- Öğrenme güçtür, bu nedenle disiplinli ve sıkı çalışmayı gerektirir.
- Kurallara öğrenciler uymalıdır, aksi takdirde cezalandırılır.
- Öğrenciler fikir üretme ve beceri gösterme kapasitesine sahip olmadıkları için, öğretmenin talimatlarını izlemek, tekrarlamak ve ezberlemek zorundadır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde konu ve öğretmen merkezde yer alır; öğretmenin konunun uzmanı olduğu kabul edilir ve yüksek performans sergilemesi beklenir. Öğrencilerden de aynı performans düzeyini göstermesi beklenir.

- Program entelektüel içeriklerin ve temel becerilerin öğretilmesine yönelik olmalıdır.
- Öğrenci başarısı değerlendirilirken öğretmen, kitabın yazdıklarını ve kendi uygulamalarını öğrencilere sormalı; öğrenciler de bunların cevaplarını ezberleyip soruları yanıtlamalıdır.

2.4.3. İlerlemecilik (Progressivism)

Pragmatizm felsefesinin eğitime uyarlanması olan ilerlemeciliğin eğitim alanındaki kökleri, 18. yüzyılda Thomas Jefferson ve Benjamin Rush'un reform yazılarına, 19. yüzyılda Mann ve Barnard'a ve 20. yüzyılın başlarında Dewey'e kadar uzanabilir. *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde Dewey, demokrasinin ve eğitimin el ele gittiğini iddia eder ve okulu, öğrencilerin demokratik yaşam için gerekli becerileri öğrendikleri minyatür bir ortam olarak tanımlar (Ornstein ve Hunkins, 2018).

İlerlemecilik eğitim felsefesi, gerçeğin anahtarının dinamik deneyim olduğu inancına dayalı bir yaklaşımdır. Evren sürekli hareket halindedir ve değişmektedir, bu nedenle mutlak bir gerçeklik yoktur, bilgi sürekli olarak evrilmektedir. Dolayısıyla eğitimde de sürekli olarak değişiklikler ve yenilikler beklenir. Eğitimin temelinde topluma uyum sağlama, dış dünyaya adapte olma ve bazı temel değerler olan iyilik, doğruluk, dürüstlük ve güzellik kurallarına uyum sağlama yer almaz. Eğitimin özü, deneyimin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasında yatar. Geçmiş deneyimler gelecekteki davranışların daha doğru, daha güzel ve daha iyi bir hedefe ulaşmasına yardımcı olur (Demirel, 2019). İlerlemecilik felsefesi değişmeyi denetleyerek toplumu dönüştürmeyi, yeniden inşa etmeyi, demokrasiyi öne çıkarmayı, okulları kurumsal ve sosyal reformların bir parçası haline getirmeyi ve bireyin kendini gerçekleştirmesini hedefler (Ergün, 2009).

İlerlemecilik eğitim felsefesindeki amaç öğrencileri değişen dünyanın koşullarına uyum sağlayacak şekilde hazırlamak değildir; eğitim yaşamın kendisidir. Tüm disiplinler ve bu disiplinlerin içeriği öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması ve cezanın eğitimde hiçbir şekilde kullanılmaması önemlidir. Dersler, teoriden ziyade uygulamaya yönelik olmalıdır. Öğrenci merkezli bir eğitim süreci olduğundan, bu süreçteki tüm değişkenler öğrenciye uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen, öğrenciye yön veren değil rehberlik yapan kişidir. Bireyler kendi deneyimleri yoluyla bilgiyi aktif bir biçimde

oluştururlar ve bilgi edinmede problem çözme yönteminin kullanılması esastır. Değerlendirme sürecinde öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği sorunlarla yüzleştirilmesi ve bu sorunlara çözüm bulma becerisinin sınanması gerekmektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinde üründen ziyade sürece odaklanılmalıdır (Demirel, 2019; Sönmez, 1994).

İlerlemecilik eğitim felsefesinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akpınar, 2017a; Demirel, 2019; Kuzu, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2017):

- Eğitimin ana hedefi bireyleri özgürleştirmektir.
- Okulun amacı bireyleri yaşama hazırlamak değildir, aksine okul yaşamın kendisi olmalıdır. Başka bir deyişle, okul ve yaşam iç içe geçmiş bir bütün olarak görülmelidir.
- Eğitim, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir; merkezde öğretmen ya da konu değil öğrenci yer almalıdır ve eğitim sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretimde uygulamaya ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.
- Öğrencinin deneyim kazanması önemlidir; bu nedenle, yaparak yaşayarak öğrenme temele alınmalıdır.
- Öğretmen, bilgiyi aktaran bir figür değil, rehber rolünde olmalıdır.
- Eğitim sürecinde demokratik bir ortam sağlanmalıdır; yarışa dayalı bir öğretim yerine grupta öğrenme esastır.
- Eğitim sürecinde deney, proje, gözlem, drama, işbirlikçi öğrenme, bilimsel yöntem, araştırma-inceleme vb. yöntem ve tekniklere öncelik verilmelidir.
- Eğitim bir sonuç değil, süreçtir.

2.4.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Yeniden kurmacı eğitim felsefesi, ilerlemeci eğitim felsefesinin devamı niteliğindedir ve kökenini pragmatist felsefe akımından alır. Bu felsefenin temsilcileri arasında Bergson, Brameld, Rugg ve Dewey gibi düşünürler bulunmaktadır. Bu felsefenin savunucuları, ilerlemeciliğin çocuk merkezli eğitime aşırı odaklandığını ve

birçok ilerlemeci fikrin orta ve üst sınıflara hizmet ettiğini, bu nedenle tüm sosyal sınıfların ihtiyaçlarına hitap eden toplum merkezli bir eğitime daha fazla vurgu yapılması gerektiğini savunmuşlardır (Ornstein ve Hunkins, 2018; Turgut, 1992).

Counts (1982), ilerlemeci eğitimin gerçek anlamda ilerici olabilmesi için her sosyal konuyla yüzleşmeyi cesurca benimsemesi, hayatın gerçeklikleriyle karşılaşarak toplumla organik bir ilişki kurması ve gerçekçi bir refah teorisi geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, ilerlemeci eğitimin 1920'lerdeki ve 1930'lardaki ayrımcılık, yoksulluk ve işsizlik gibi sosyal sorunları ihmal ettiğini belirterek, ilerlemeci eğitimcileri o dönemin sosyal ve ekonomik sorunlarını göz önünde bulundurmaya ve okulları toplumu reform etmeye yardımcı olmaya çağırmıştır. Bu bağlamda, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin temel amacı toplumu iyileştirmek, yeniden inşa etmek, gerçek demokrasiyi okula getirmek, değişimi sağlamak ve toplumsal reform için eğitim sunmaktır. Yeni bir toplumsal düzenin oluşturulmasında ve toplumsal değişimde okulların rolü büyüktür ve asıl güç öğretmenlerdedir. Öğretmenler, değişim ve reformun öncüsüdürler. Eğitimin hedefleri ve yöntemleri, mevcut kültürel krizi ele alacak şekilde düzenlenmelidir (Turgut, 1992).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre eğitim, sosyal bir girişimdir ve ideal bir sosyal düzenin oluşturulmasından sorumludur. Okul programına ayrıcalıklı veya çoğunluk kültür egemen olmamalı, kültürel öğeler ve değerlerin tümü programa dâhil edilmelidir. Mutlak bilginin var olmadığı, bilginin sürekli değişebileceği vurgulanmalıdır. Eğitim ortamında cezaya kesinlikle yer verilmemeli ve demokratik bir sınıf atmosferi sağlanmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Gerçek yaşamda var olan ve gelecekte karşılaşılabilecek toplumsal, ekonomik ve doğal sorunlar vurgulanmalı ve öğrencilerin bu sorunlara yönelik çözümler üretmeleri sağlanmalıdır (Sönmez, 1994; Demirel, 2019). Yeniden kurmacılar için problemlerin analizi, yorumu ve değerlendirmesi yetersizdir; bu nedenle öğrenciler ile öğretmenler değişimi gerçekleştirmelidir. Toplum her zaman değişmektedir ve eğitim programları da değişmelidir. Eğitim programlarının içeriği, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlar temel alınarak oluşturulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kazu, 2018; Tuncel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018):

- Eğitimin amacı, bireyleri değişen koşullar altında düşüncelerini, inançlarını ve değerlerini yeniden yapılandıracak şekilde yetiştirerek toplumsal krizlere çözüm getirecek nitelikte olmalıdır.
- Eğitim sadece mevcut yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Bu nedenle, ders ve konular sınıf ortamına getirilmelidir.
- Okullar, toplumsal sorunların çözümünde etkin rol oynamalıdır. Eğitim ortamları, toplumsal sorunların tartışıldığı ve çözümlerin arandığı bir platform olmalıdır.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve eğitim sürecinde ceza uygulamasına kesinlikle yer verilmemelidir.
- Öğretme-öğrenme sürecinde, özellikle gelecekteki sosyal ve gerçek yaşam zorlukları ele alınarak çözüm odaklı sınıf tartışmalarına ağırlık verilmelidir.
- Programcılar ve eğitim kurumları, soyut felsefe yerine toplumsal reformu destekleyecek siyasal ve toplumsal politikalar geliştirmelidir.
- Sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik sorunlara çözümler üretebilecek deneysel okul programları oluşturulmalıdır.
- Okul, sosyal değişimin öncüsü olarak, bireylerden başlayarak toplumu yeniden yapılandırmayı organize etmelidir.
- Eğitim sürecinde deney, gözlem, proje, iş birliği gibi uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Eğitim felsefeleri alanındaki literatürden anlaşıldığı üzere, dört temel eğitim felsefesi belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri, idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanmakta olup, geleneksel eğitim felsefeleri olarak kabul edilmektedir. Bu iki felsefi akımın benzer köklere sahip olmalarına rağmen, eğitime yönelik görüşleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Esasicilik, bilgilerin kültürel aktarımını ve klasik eserlerin önemini vurgularken, daimicilik daha az tutucu bir tutum sergilemektedir. Her iki eğitim felsefesinde de evrensel nitelikteki bilgilerin öğretmen tarafından aktarılması önemlidir ve öğrencinin bireysel gereksinimleri ikinci planda tutulmaktadır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise, geleneksel eğitim felsefelerine karşı çıkar ve çağdaş eğitim felsefeleri arasında yer almaktadır. Bu iki felsefi akım da pragmatizm felsefi akımının etkisiyle ortaya çıkmıştır.

ve eğitime dair benzer görüşlere sahiptir. Ancak, ilerlemecilik bireyi daha çok ön plana çıkarırken, yeniden kurmacılık daha çok toplumu odak noktası olarak belirlemektedir. Geleneksel eğitim felsefelerinden farklı olarak, çağdaş eğitim felsefelerinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmeleri ve bilgiyi yapılandırmaları önemlidir.

2.4. Eğitim Programı

Program (Curriculum) kavramı, Latince “currere” kelimesinden gelir, bu kelime “koşmak” veya “parkuru tamamlamak” anlamına gelir (Wiles ve Bondi, 2007). M.Ö. I. yüzyılda Roma İmparatoru Caesar ve askerleri tarafından kullanılan iki tekerlekli yarış arabalarının yarıştığı oval biçimindeki koşu pisti anlamındaki bu somut kavram, günümüzde eğitimciler tarafından soyut bir anlamda “program” olarak kullanılmaktadır. Program kavramı eğitimde “izlenen yol” anlamında kullanılmaktadır (Demirel, 2019). Eğitim programı kavramı ise, 1820’lerden bu yana mevcut olmasına rağmen, Franklin Bobbit’in 1918’de kaleme aldığı “Eğitim Programı (Curriculum)” adlı eseri, eğitim programı alanının başlangıç noktası olarak kabul edilir (Korkmaz, 2007).

Eğitim programı kavramı alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Taba (1962) eğitim programını, eğitsel amaçlara ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin tamamı olarak tanımlamıştır. Ertürk (2013) program yerine “yetişek” kelimesini kullanarak, belirli öğrencileri belirli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının bütünü tanımlamıştır. Erden (1998) ise eğitim programını kişide istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla gerçekleştirilen bütün etkinlikleri kapsayan planlar olarak tanımlarken; Sönmez (2015), öğrencide gözlemlenmesi beklenen hedef ve hedef davranışları, onların içerikle ilişkisini, eğitim ve sınav durumlarını içeren düzen olarak tanımlamıştır. Varış (1978)’a göre eğitim programı, ne öğretmenin eline verilen uyulması istenen bir kitap ne de amaç, ders ve konu listesidir. Eğitim programı, bir taksonomi içinde düzenlenmiş amaçları, bu amaçların ortaya koyduğu davranışların gerçekleşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan yöntemleri, değerlendirme sürecini, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı etkinliklerini içeren kapsamlı bir düzenlemeyi ifade eder. Demirel (2019), birçok kavramı sentezleyerek eğitim programını, öğrenenlere okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Özçelik (2014)’e göre program, bir

dersin öğretme-öğrenme sürecinde hangi unsurların, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir rehber, bir proje planıdır.

Büyükkaragöz (1997) eğitim programı kavramını, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla planlanmış etkinliklerin tümü olarak tanımlar ve ders dışı etkinlikler, öğretim programı (ders programları), geziler, eğitsel kol, kurs programları, sağlık hizmetleri programları, rehberlik ve kişilik hizmetleri programı, yönetim ile işleyiş programı (yönetmelikler, yönergeler) gibi öğeleri eğitim programlarının alt bileşenleri olarak ifade eder.

Bu tanımlardan hareketle, eğitim programı, bireyin okul içinde ve dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını kapsayan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ele alınabilir. Eğitim programları, ulusal veya uluslararası seviyede kaliteli bir eğitim sistemi oluşturma, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine katkı sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine, toplumsal ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi hedeflere odaklanarak tasarlanır (Özdemir, 2009). Varış (1978), eğitim programlarını operasyonel bir kavram olarak değerlendirmekte ve programların devamlı olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Küreselleşen dünyada, bireyin ve toplumun ihtiyaçları zamanla değişir, bu nedenle eğitim programlarının bu değişen ihtiyaçları karşılayabilmesi için sürekli ve sistemli bir şekilde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018).

2.5. Eğitim Programı Tasarımı Kavramı

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin merkezinde program tasarımı bulunmaktadır. Eğitim sürecinde hangi amaçlara ve ulaşıma yollarının belirlenmesi, bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceği, eksikliklerin nasıl telafi edileceği program tasarımı sürecinde ele alınır. Dolayısıyla, eğitim programı tasarımı, program geliştirme ve değerlendirme sürecinin en önemli noktalardan birini oluşturur (Demirel, 2019; Erden, 1998).

Bir eğitim programı geliştirilmeden önce, öncelikle programının belirli bir tasarım yaklaşımı temel alınarak yapılandırılması gerekir. Tasarım, program geliştirme sürecinin uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla beraber üç boyutundan birini oluştururken, programın felsefesinin ve anlayışının ortaya konulduğu en önemli bileşenidir (Demirel, 2019). Program tasarımı, bir bakıma geliştirilecek olan programın nasıl bir yapıda olacağına dair bir yol haritası sunar. Ayrıca, hangi sorulara cevap

vereceği, bireylerin bu program aracılığıyla ne tür bilgi, beceri, anlayış ve tutum kazanacağını belirler (Özdemir, 2009).

Eğitim programı tasarımı hazırlanırken, ilk aşamada alınacak kararların temelini oluşturacak veriler, konu alanının, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının analiziyle elde edilir (Tyler, 1950). Veri toplama kaynaklarının öncelik sırası, eğitim programı tasarımında kullanılan felsefe ve modele bağlı olarak değişmektedir. Örneğin; program tasarımı, konu alanı merkezli ise konu alanına, öğrenen ve yaşantı merkezli ise bireye, toplum merkezli ise toplumdan elde edilen verilere öncelik ve önem verilir (Erden, 1998).

Program tasarımında ele alınması gereken dört temel soru bulunmaktadır: “Ne yapılmalıdır?” sorusu, programın hedeflerini ve amaçlarını belirlemede merkezi bir rol oynar. Ardından “hangi konu alanları eğitim programına dâhil edilmelidir?” sorusu eğitim programına dâhil edilecek konuları belirler. Üçüncü olarak, “hangi öğretim stratejileri işe koşulmalıdır?” sorusuyla kullanılacak öğretim stratejilerine karar verilir; bu stratejiler, programın nasıl işleyeceğini ve öğrencilerin nasıl öğrenme deneyimleri yaşayacaklarını belirler. Son olarak, programın sonuçlarını değerlendirmek için “hangi ölçme araçları kullanılmalıdır?” sorusuna yanıt aranır. Bu dört temel sorunun yanıtlanması, programın başarılı bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasına rehberlik eder. Ayrıca, programı tasarım sürecinde, toplumsal ve siyasi durumlar dikkate alınmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Bu sorulara verilen cevaplar, eğitim programının öğelerini oluşturur. Bu öğeler genellikle “Hedef/Kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları” şeklinde tanımlanır.

1) Hedef

Hedef, eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılmak amacıyla belirlenmiş, kazandırılabilir nitelikte olan istendik özellikler ve yeterliklerdir. Bu nitelikler arasında bilgi, tutum, beceri, yetenek, ilgi, alışkanlık gibi çeşitli davranışlar bulunmaktadır (Akpınar, 2017b). Ertürk (2013) tarafından yapılan tanıma göre, hedef, planlanmış ve düzenlenmiş deneyimler yoluyla kazanılması amaçlanan davranış değişikliği veya davranışa uygun bir özellik olarak açıklanır. Eğitim programlarının hazırlanması sürecinde hedeflerin belirlenmesi, “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap arayarak başlanır (Demirel, 2019). Hedefler, planlama sürecinde önemli bir rol oynar ve iyi

planlanmış bir eğitimin temelini oluşturur. Hedefler, öğrencilerin ne öğrenmek istediklerine ve öğretmenlerin ne öğretmeye çalıştıklarına dair bir yol haritası sunar (Marsh, 2004).

2) İçerik

Eğitim programının ikinci ögesi olan içerik, öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamak için seçilen ve düzenlenen bilgileri ifade eder. Eğitim programlarının hazırlanması sürecinde, içerik oluşturulmasına “neler öğretilmeli?” sorusunun cevabı aranarak başlanabilir (Demirel, 2019). İçerik, bazı durumlarda (örneğin, mesleki eğitim ve yapılandırmacı yaklaşımda) hedefin kendisi olabilirken, bazı durumlarda sadece hedefe ulaşmak için kullanılan bir araç olarak işlev görebilir. Çağdaş program anlayışında ilerlemeci felsefeyi referans alan içerik, temel bilgileri içermeli, gereksiz tekrarları önlemeli ve öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Ayrıca, içerik öğrenenin önceden edindiği bilgilere dayanmalı ve ilgi çekici olmalıdır (Akpınar, 2017b).

3) Eğitim Durumu

Öğrencilerin hedefe ulaşabilmeleri için geçirmeleri gerekli olan öğrenme deneyimlerini sağlayacak dış şartların düzenlenmesine eğitim durumları denir (Erden,1998). Eğitim durumları, programın süreç boyutunu oluşturur ve “nasıl öğretilecek/nasıl öğrenilecek?” sorusunun cevabını içerir. Eğitim durumları, öğrencilerin hedefe ulaşmalarını sağlamak için gereken öğrenme deneyimlerini sağlayacak dış koşulların (uyarıcıların) düzenlenmesini ve işe koşulmasını içerir. Bu düzenleme, içeriği oluşturan bilgilerle öğrencinin etkileşimini sağlamak için gereken öğretim stratejilerini, tekniklerini, yöntemlerini, fiziki düzenlemeleri araç-gereçleri ve bunlarla ilgili bütün etkinlikleri kapsar (Akpınar, 2017b). Ayrıca eğitim durumu, ipucu, düzeltme, pekiştireç, dönüt, aktif katılımı sağlayan etkinlikler, öğrenci, öğretmen, özellikleri gibi unsurları da içerir (Bilen, 1999). Eğitim durumu, öğretmen açısından bakıldığında, öğretme durumunu; öğrenci açısından bakıldığında ise öğrenme durumunu ifade eder.

4) Sınama Durumu

Sınama durumu, öğrencilerin eğitim programının hedeflediği davranışlara ulaşip ulaşmadığını belirleyen programın son ögesidir. Bu ögeyi oluştururken “programdaki hedeflere ne derece ulaşıldı ve bu nasıl belirlenecek?” sorularına yanıt verilerek

başlanabilir. Sınama durumları sürecinde kullanılmak için çeşitli ölçme araçları geliştirilmelidir. Bu araçlar sayesinde elde edilen veriler, öğrencilerin hedeflere ne derecede ulaştığını ve öğretim etkinliklerinin başarısını değerlendirmede yardımcı olur (Görge, 2017).

Bu dört öge birbiriyle sürekli etkileşim içindedir ve bir ögeyle ilgili verilen karar, diğerlerini de etkiler. Program tasarımları, bu dört ögeyi de içerecek şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2019). Bu bağlamda, bu dört unsurun eğitim programı tasarım yaklaşımları çerçevesinde nasıl şekillendiğini anlamak için bu yaklaşımların amaçlarını, dayandığı felsefeleri ve eğitim anlayışlarını analiz etmek önemlidir.

2.6. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları

Eğitim programı tasarımları uzmanlar arasında çeşitli yaklaşımlara dayanmaktadır. Eğitim programı oluşturulurken hangi unsurların merkeze alınacağı, programı tasarlayan uzmanların benimsedikleri program yaklaşımlarına göre değişiklik gösterir. Genel olarak eğitim programı tasarım yaklaşımları, konu merkezli, öğrenci/öğrenen merkezli ve sorun merkezli olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmaktadır (Alcı, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2015). Bu tasarım yaklaşımlarının genel özellikleri aşağıda verilmiştir:

2.6.1. Konu Merkezli Program Tasarım Yaklaşımları

Bu program tasarım yaklaşımları, idealist ve realist felsefelerin eğitimdeki yansımalarını temsil eden daimici ve esasici eğitim felsefelerine dayanmaktadır (Gutok, 2006; Sönmez, 2015). Alcı (2017)'ya göre konu merkezli tasarım, en eski ve iyi bilinen tasarım yaklaşımıdır. Bu tasarım, konuları ve içeriği ön çıkarır ve kazanımların içeriğe göre düzenlenmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Sönmez, 2015). Bu tasarım yaklaşımının basit ve bilinen bir model olması, hem dünyada hem de ülkemizde yaygın olarak kabul görmesini sağlamıştır (Demirel, 2019). Ornstein ve Hunkins (2018)'a göre, konu merkezli tasarımda, konular basitten karmaşığa aşamalı bir şekilde sıralanır ve öğretim süreci, ders kitabındaki konuların doğrudan anlatımı yoluyla veya öğrencilerin konuları ezberlemesi yoluyla gerçekleşmektedir. Bu program tasarımı, dersler ve konuların sistemli bir şekilde düzenlenmesini içerir. Örneğin; fizik, kimya, matematik, biyoloji, gibi dersler ayrı disiplinler olarak ele alınır. Bu tasarım yaklaşımlarında, bilgi

disiplinler şeklinde organize edilmiş olup, bu disiplinler içerisinde düzenlenen konular eğitim programının temelini oluşturmaktadır (Saylor vd., 1981).

2.6.1.1. Konu Tasarımı

Eğitimciler ve öğretmenler tarafından en iyi bilinen yaklaşımdır. Bu tasarımın yaygın olmasının bir nedeni, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin genellikle konu merkezli tasarımları kullanan okullarda eğitim almış veya yetiştirilmiş olmalarıdır. Bu yaklaşım ders kitaplarına ve öğretmen etkinliklerine dayanmaktadır. Bu tasarımın öncülerinden biri olan Henry Morrison, bu yöntemin özellikle okuma-yazma öğretiminde ve ortaöğretimin bazı alanlarında etkili olduğunu belirtmiştir (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu yaklaşımın temel dayanağı, aklın insanı farklı kılan bir özellik olduğu, bilginin aranmasında ve bilgiye ulaşılmasında aklın gerekliliğine olan inancının var olmasıdır (Demirel, 2019).

2.6.1.2. Disiplin Tasarımı

Bu yaklaşımda eğitim programı, akademik disiplinlere ağırlık verilmesine rağmen, esasen konu tasarımı ile aynı prensiplere dayanır. Bu yaklaşımda, konuların sunulmuş şekli ve bilgilerin nasıl kullanılabileceği büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2019). Tasarımın bilgi vurgusu, bilim, matematik, İngilizce, tarih ve belirli diğer disiplinleri ön plana çıkarır. Bu tasarım savunucuları, okulu, entelektüel dünyanın bir yansıması olarak görürler ve bu entelektüel dünya fen, kimya matematik, tarih, İngilizce gibi disiplinler aracılığıyla yansıtılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciler tarih konusuna bir tarihçi gibi yaklaşır; bir fizikçi gibi deney yapabilir ve biyoloji konuları biyologların kullandığı yöntemleri izleyerek araştırırlar. Bu tasarımda, öğrencilerin, her disiplinin temel mantığını, kavramsal yapılarını anlamaları önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.1.3. Geniş Alan Tasarımı

Bu tasarım, konu merkezli tasarımlardaki parçalanmışlığı ortadan kaldırmayı amaçlar ve bu tasarımda öğrencilerin bütün disiplinlere genel olarak hâkim olmaları istenmektedir. İçerik bakımından birbirleriyle ilişkili konular bir başlık altında toplanmak istenmektedir. Tarih, antropoloji, ekonomi, sosyoloji, coğrafya gibi konular sosyal bilimler başlığı altında; fizik, kimya biyoloji gibi disiplinler fen bilimleri başlığı

altında; dilbilgisi, kompozisyon, edebiyat gibi konular dil bilimleri başlığı altında toplanır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.1.4. İlişkisel (Korelasyon) Tasarım

Bu tasarımda, dersler ve konular birbirinden ayrılmaz; tam aksine, konular arasında ilişkiler kurularak tasarımın temeli oluşturulur (Çubukcu, 2008). Bu tasarım, bütünsel yaklaşım ile parçalı yaklaşımın arasında yer almaktadır. Bu tasarımda, öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yaparak çalışmalarını gerektirir. Örneğin, öğrencilerin bir döneme ait tarihsel süreci incelerken aynı zamanda o döneme ait romanları incelenmesi ve çalışmalar yapması, tarih ve edebiyat öğretmenin iş birliği içinde çalışmasını gerektirir. Ancak iş birliğinin yeterince sağlanamaması nedeniyle bu tasarım yaygın olarak uygulanmamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.1.5. Süreç Tasarımı

Bu tasarımda amaç, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme ve problem çözme gibi becerileri öğretmektir. Tasarımda, tüm disiplinlere uygulanabilecek ortak süreçleri ve yöntemleri öğretmek, konuları ayrı ayrı öğretmekten daha önemlidir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Savunucular, iyi düşünen bir bireyin doğru sorgulama yeteneğine sahip olabileceğini ve çevresindeki dünyayı daha iyi anlayabileceğini vurgularlar. Bireyin gerçekliği analiz edebilmesi ve bilgiyi yapılandırabilmesi ise kritik öneme sahiptir (Alcı, 2017).

2.6.2. Öğrenci (Öğrenen) Merkezli Program Tasarımı Yaklaşımları

Öğrenci merkezli programlar, eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik ve temel felsefe olarak pragmatizme dayanmaktadır (Gutek, 2006). Bu yaklaşıma göre, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri öncelikli olarak ele alınır ve çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımı öngörülür. Öğrenci merkezli programlarda önceden hazırlanmış bir program bulunmaz; genellikle öğrenciler de programın tasarım sürecine dâhil edilir ve programlar öğrencilerin görüşlerine göre şekillendirilir (Marsh ve Willis, 2007). Bu program tasarımlarının temel amacı, çocuğun kendisini bütünsel bir şekilde görebilmesini sağlamaktır. Öğrenme, öğrenenin aktif katılımıyla gerçekleştiği için program tasarımında öğrenci merkezi bir yaklaşım benimsenir (Çubukcu, 2008).

Ünver (2007)'e göre öğrenci merkezli tasarımın temel unsurları:

1. Öğrenci Katılımı: Bu tasarım, öğrencilerin etkin katılımını teşvik eder, derslere, projelere ve tartışmalara aktif olarak katılmalarını sağlar ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini kapsar.
2. Bireyselleştirilmiş Öğrenme: Bu tasarım, öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre kişiselleştirilmesini teşvik eder, böylece öğrencilere kendi öğrenme hızlarını ve stillerini seçme fırsatı verir.
3. Gerçek Dünya Bağlantıları: Öğrenci merkezli tasarım, öğrenmeyi gerçek dünya görüşleriyle ilişkilendirir, böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri pratikte uygulama imkânı bulmalarını sağlar.
4. Öğrenme Sürecinde Yansıma: Öğrenci merkezli tasarım, öğrencilere öğrenme sürecini geriye dönük olarak düşünme ve değerlendirme fırsatı sunar; böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözden geçirme ve değerlendirme becerilerini geliştirilir.

2.6.2.1. Çocuk Merkezli Tasarım

Bu tasarımcılar, öğrencilerin en etkin şekilde öğrenebilmeleri için aktif hale getirilmesi gerektiğini ve öğrenmenin öğrencilerin yaşamlarından ayrı düşünülemeyeceğini vurgularlar. Taba'nın “kişi yaşadığını öğrenir” anlayışı bu tasarımın temelini oluşturur. Bu tasarımda, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaşamları göz önünde bulundurulur (Demirel, 2019). Bireyin ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için etkili bir gözlem yapılmalıdır. Bu tasarıma göre, bilgi bireysel yaşantılar sonucu elde edilir ve gelişir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarım

Bu tasarıma göre, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceği için her çocuk için önceden hazırlanmış bir program tasarımı mümkün değildir. Dolayısıyla, program öğrencilerin okula başladıktan sonra ilgi ve ihtiyaçlarına göre süreç içinde planlanmalıdır. Programın tasarımı ve öğrenme sürecinin planlanması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.2.3. Radikal (Romantik) Tasarım

Bu tasarımı destekleyenler, mevcut toplumu genellikle bozulmuş, baskıcı ve kendini düzeltemeyen bir konumda görmektedirler. Onlar, program tasarımlarının güç sahibi olanların isteklerini yansıtmak için planlandığını iddia etmektedirler. Okulların, öğrencileri kontrol etmek ve öğretmek yerine eğitmek; özgürleştirmek yerine beyin yıkamak için programları kullandıklarını ileri sürmektedirler. Programlar, öğrencilerde gerçekte var olmayan bir ortak kültüre inanma ile farklılıklara hoşgörüsüzlüğü teşvik etmek amacıyla düzenlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu nedenle, bu tasarım savunucuları, her bireyin kendi doğasında ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Demirel, 2019).

2.6.2.4. Hümanist (İnsancıl) Tasarım

1950 ve 1960'lı yıllarda disiplin merkezli yaklaşımlara aşırı derecede önem verilmesinden dolayı ortaya çıkmıştır. Bu tasarım, davranışçı yaklaşıma karşı çıkarak, insan davranışının bir etki-tepki ilişkisinden ibaret olmadığını, bundan çok daha fazlası olduğunu vurgulamıştır. Bu tasarım, anlamın yöntemlerden daha önemli olduğunu, insanın nesnel varoluşuna değil öznel doğasına önem verilmesi gerektiğini savunur. Hümanistlere göre eğitim estetik, zevk gibi istek ve arzuları ele almalıdır. Doğal ve insan yapımı güzelliği vurgulayarak, hümanistik program tasarımları öğrencilere duygu, hayal gücü ve merak içeren öğrenme deneyimi yaşatmalıdır. Program içeriği sadece düşünceleri değil duyguları da harekete geçirmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.6.3. Sorun Merkezli Program Tasarım Yaklaşımları

Temel felsefe olarak pragmatizme ve onun eğitime yansımaları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine dayanan sorun merkezli program tasarımları, kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak ve toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmek amacıyla oluşturulmaktadır (Demirel, 2019). Bu yaklaşım, bireyin ve toplumun karşılaştığı sorunları merkeze alan bir anlayışı temsil etmektedir. Tasarımın odaklandığı konular arasında, toplumsal hayatın sürekliliği, toplumsal değerler, toplumsal problemler, yaşam alanları ile toplumsal yapılanma yer almaktadır. Toplumsal problemler, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yeteneklerine paralel olacak şekilde ele alınır. Program, toplumun önemli sorunlarını ele alarak yetenekli, bilgili, becerikli ve düşünceli bireylerin bu sorunlara

etkili çözümler getirebilecek şekilde yetişmelerini hedefler. (Çubukçu, 2008). Programın içeriği toplumsal sorunları içermeli, ders ve konular arasında ilişki kurulmalıdır.

2.6.3.1.Yaşam Şartları Tasarımı

Bu tasarımın kökeni, 19. yüzyıla ve Herbert Spencer'in "En değerli bilgi hangisidir?" başlıklı eserine dayanır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu tasarıma göre, okul ve programlar, öğrencinin değişen toplumsal koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırmalı ve öğrenciye gerçek dünya sorunlarıyla ilgili genelleme becerisini kazandırmalıdır (Akpınar, 2017b). Bu tasarıma göre öğrenciler, yaşamı doğrudan öğrenip uyguladıklarında sadece toplumu geliştirmenin yollarını öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda toplumun gelişimine de katkı sağlarlar. Ayrıca bu tasarımın en belirgin özelliği, öğrencileri problem çözme becerilerini kullanmaya ve öğrenmeye teşvik etmesidir (Demirel, 2019).

2.6.3.2. Çekirdek (Core) Tasarım

Bu tasarım, toplumsal gelişmenin işlevsel olmayışına ve konuların birbirinden bağımsız bir şekilde öğretilmesine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Tasarım, konu merkezlidir ve öğrenci sisteme katılmasından önce hazırlanır ancak süreç içerisinde bazı değişikliklere fırsat sunar. Programda ilk olarak öğrenilecek konular, programın çekirdeği oluşturur (Akpınar, 2017b; Demirel, 2019). Dersler, toplumla ilgili sorunlar etrafında düzenlenir ve öğrencilerin toplumsal sorunların çözümüne odaklanan dersleri seçebilmeleri için etkin bir planlamanın yapılması gerekir (Karacaoğlu, 2011). Çekirdek tasarım yaklaşımı, tüm öğrenciler için ortak bir öğrenme anlayışının ve genel bir eğitimin sağlanmasının gerekliliğini vurgular (Alcı, 2017).

2.6.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcılık Tasarımı

Bu tasarımcılar, programın toplumu yeniden yapılandırmaya teşvik etmesi gerektiğini ve sosyal, politik ve ekonomik gelişmeyi desteklemesi ve sosyal adaleti arttırması gerektiğini vurgularlar (Ornstein ve Hunkins, 2018). Tasarımın asıl amacı, öğrencilerin günümüzde insanlığın karşı karşıya kaldığı sorunları incelemelerini sağlamaktır. Program kapsamında öğrenciler, içinde bulundukları toplumu, ülkeyi ve dünya toplumlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirler. Okulların görevi,

öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için gerekli olan yetkinlikleri kazandırmaktır (Korkmaz, 2007). Bu tasarıma göre programın içeriği, toplumsal sorunlardan oluşur; program tasarımı ve okul aracılığıyla eğitimciler, toplumu değiştirmeye ve geliştirmeye katkıda bulunabilirler (Akpınar, 2017b).

Özetle, program tasarımlarının konu, öğrenci ve sorun merkezli tasarımlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Konu merkezli program tasarımları, konuları merkeze alır ve öğrenciler bu konular etrafında bilgi ve beceriler edinir. Öğrenme ortamında daha çok rekabetçi bir anlayış vardır, öğrencinin genellikle pasif konumdadır. Öğrenci merkezli program tasarımlarının merkezinde konu değil öğrenci vardır. Bu tasarımda, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmeleri teşvik edilir. Program, öğrencilerin katılımını ve aktif rol almasını destekleyecek şekilde esnek ve kişiselleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Sorun merkezli program tasarımlarında ise merkezde gerçek yaşam sorunları yer almaktadır. Programlar, öğrencilere toplumsal sorunları analiz etme ve çözme becerileri kazandırmayı amaçlar. Öğrencilerin öğrenme süreci, gerçek dünya sorunları üzerinde araştırma yaparak ve somut çözümler üreterek gerçekleşir. Bu yaklaşım genellikle eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde eğitim felsefeleri, eğitim programı tasarım yaklaşımları, eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitim ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalara sırasıyla yer verilmiştir.

Eleştirel Pedagoji İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kozikoğlu ve Erden (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup 341 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının en fazla

benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel pedagoji ilkelerine ise öğretmen adaylarının orta düzeyde katıldığı ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumu ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerini benimsemelerinin, eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini açıkladığı sonucu elde edilmiştir.

Taşgın ve Küçükoğlu (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf toplam 585 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri boyutlarından “özgürleştirici okul” alt boyutuna en yüksek katılımı gösterdikleri; “eğitim sistemi” alt boyutuna ise en düşük katılımı gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu; “Eğitim Sistemi” alt boyutunda ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin genelinde erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “Okulun İşlevleri” alt boyutunda ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin genelinde 1. sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balcı (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin ve köy enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, tüm katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine ve “eğitim sistemi ile okulun işlevleri” alt boyutlarına orta düzeyde katılım gösterdikleri ancak “özgürleştirici okul” alt boyutuna ise daha yüksek bir katılım gösterdikleri görülmüştür. Tüm katılımcılar arasında erkeklerin kadınlara kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Öğrenim durumu değişkenine göre eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla katılımı Köy Enstitüsü mezunlarının, ardından sınıf öğretmeni adaylarının gösterdiği görülmüştür. Aile aylık gelir düzeyi açısından tüm katılımcılar incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla katılımı alt gelir düzeyine sahip katılımcıların gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Şahin vd. (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 232 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji

ilkelerine orta düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve eğitim sistemi alt boyutları olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları arasında cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından eleştirel pedagojinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunda benzer düzeyde tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Kozikoğlu (2015) çalışmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışma, 230 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyinin orta seviyede olduğu; erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla; Türk Dili, Coğrafya, İngilizce ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Gıda Mühendisliği, Matematik ve İlahiyat bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kesik ve Bayram (2015) çalışmalarında eğitim sistemini eleştirel pedagoji perspektifinden öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, toplamda 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler arasında sendika tercihleri farklılık göstermektedir; 4 öğretmen Eğitim Bir Sen üyesi iken 3 öğretmen Eğitim Sen üyesidir, 3 öğretmen Türk Eğitim Sen üyesidir ve 5 öğretmen herhangi bir sendikaya üye değildir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sendika bağlamında öğretmenler arasında görüş ayrılıkları bulunsa da genel olarak öğretmenler, eğitim sisteminin sosyal adaleti sağlama, tarafsızlık, demokratikleşme, eleştirel ve özgür bireyler yetiştirme toplumsal dönüşüm konularında etkili olamadığını vurgulamışlardır. Bu çerçevede, mevcut eğitim sisteminin ve okulların, eleştirel pedagojinin savunduğu eleştirel, çoğulcu, demokratik, özgürleştirici, adil ve dönüştürücü rollere yakın olmadığı belirtilmektedir.

Sarıgöz ve Özkara (2015) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik değişkenlere göre eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 326 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel pedagoji ilkeleri konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları ve cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü ve yaş gibi değişkenler açısından anlamlı bir görüş farkının bulunmadığı ancak farklı bölümlerde

öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir görüş farkının bulunduğu tespit edilmiştir.

Terzi vd. (2015) çalışmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tarama modelinde tasarlanan araştırma, 500 pedagojik formasyon programı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” dair gelişmiş inançlara sahip olduğu; kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının daha yüksek olduğu; kız öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca, öğrenim görülen bölüm açısından öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Aslan (2014) çalışmasında eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test tek deney gruplu desene dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi öğretmenliği bölümünün 1. sınıfında öğrenim gören 70 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları öğrencilere 14 haftalık eğitim felsefesi dersinin öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersinin ardından felsefi tercihleri ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altınyurt (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerini, cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi değişkenine göre incelemişlerdir. Araştırma 567 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları en yüksek katılımı “özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve eğitim sistemi” alt boyutlarına sırasıyla göstermiştir. Son sınıf öğretmen adaylarının, alt sınıf öğrencilere kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu; lisans öğretmen adaylarının ise tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına kıyasla eğitim sistemi ile özgürleştirici okul alt boyutunda ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından ise kadın öğretmen adaylarının, erkek adaylara kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının en düşük katılım gösterdikleri ifade “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir” olurken, en çok katılım gösterdikleri ifade “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır” şeklindedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmının öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği ve verilerin ölçekler aracılığıyla toplandığı görülmüştür. Çalışmalar sonucunda katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları; erkek katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu; katılımcıların okulların öğrencilerin özgürleşme alanı olması gerektiğini savunan “özgürleştirici okul” alt boyutuna yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür.

Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Akcaoğlu ve Arsal (2021) çalışmalarında çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının tutumları ve yeterlilikleri üzerindeki etkini incelemişlerdir. Bu yarı deneysel çalışmada, Bank’ın içerik entegrasyon süreci aracılığıyla gerçekleştirilen 10 haftalık çokkültürlü eğitim müdahalesinin etkileri araştırılmıştır. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin sosyal bilimler bölümüne kayıtlı 52 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Bulgular, deneysel gruptaki öğretmen adaylarının, 10 haftalık kursa katılanların ön test ve son test puanları arasında çokkültürlü tutum ve etkililik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Banks’ın içerik entegrasyon boyutuna göre gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim müdahalesi, ön lisans öğretmenlerin çokkültürlü tutum ve yeterliliklerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çapçı (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının hangi seviyede olduğunu ve çokkültürlü eğitim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde doğan ve büyüyen öğretmenlerin toplam puanları, İç Anadolu Bölgesi'nde doğan ve büyüyen öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tore (2020) çalışmasında öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre çokkültürlülüğe karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe karşı tutumlarının çok yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Yabancı dil konuşan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe karşı tutumlarının daha olumlu

olduğu; çocukluklarını ilçede veya şehirde geçiren öğretmenlerin, cinsiyet ve ırk boyutları açısından, köyde büyüyenlere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu; düşük düzeyde dini inanca sahip öğretmenler, orta ve yüksek düzeyde dini inançlara sahip olanlara göre daha olumlu çokkültürlü bir tutuma sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin çokkültürlülüğe karşı tutumları, yurtdışına gitmelerine, ebeveynlerinin etnik kökenine, çokkültürlü bir eğitim almalarına veya ailelerinin bir engelli bireye sahip olup olmamasına bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Akkaya vd. (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 316 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik algıları, ebeveynlerin öğrenim düzeyine, yıllık kitap okuma sayısına, cinsiyete, öğrenim gördükleri alana, yaşadıkları bölgeye ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kervan (2017) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Kosova'da ilköğretim alt ve orta seviyede en az iki dilde eğitimin yürütüldüğü okullarda görev yapan Türk (130), Arnavut (425) ve Boşnak (106) olmak üzere toplam 661 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarının ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inançlar ve öğretim yaklaşımları üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Türkan vd. (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 162 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları yükseldikçe, bilginin yapılandırılmasına ilişkin inançlarının arttığı saptanmıştır.

Bulut (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin, öğretmen adaylarına göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu; taşrada çalışan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının merkezde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanay (2015) çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerini cinsiyet, etnik kimlik, üniversite türü (özel/devlet), bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 967 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, kadın öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduğu, Arap ve Kürt kökenli adayların çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduğu, Türk etnik kökenli katılımcıların, Kürt etnik kökenli katılımcılara kıyasla üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduğu ve eğitimde eşitlik ve adalet konusunda Kürt etnik kökenli katılımcıların, Türk ve Laz etnik kökenli katılımcılara göre daha olumlu bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Bulut ve Başbay (2014) çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını cinsiyet, yaşadıkları yer, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutum değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler çokkültürlü yeterliklerinde, özellikle farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli hissetmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları yaşadıkları yer, kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir ancak cinsiyet açısından bir değişim bulunmamıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile sahip oldukları demokratik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır.

Kaya (2013) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim konularındaki düşüncelerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki görüşleri, yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, dini inanç, evde konuşulan dil, lisans eğitim aldıkları üniversite ve kıdem gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Alevi öğretmenlerin en olumlu düşüncelere sahip olduğu, bunu sırasıyla Şafi ve Hanefi öğretmenlerin takip ettiği

görülmüştür. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik düşüncelerinin, lisans eğitim aldıkları üniversitenin bulunduğu bölgeye göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadınlara göre çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Demir ve Başarır (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim gören 354 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki herhangi bir eğitim almamalarına rağmen olumlu görüşlere sahip olduklarını ve kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili puanlarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Polat (2013) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ve çokkültürlü eğitime ilişkin nasıl bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma desende tasarlanmış olup, araştırmanın örneklemini 712 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Türkiye'deki öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü yeterlilik algısı ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu, ancak öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Politik düşüncenin çokkültürlü yeterliğe etkisi incelendiğinde; kendini sosyal demokrat olarak tanımlayan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlik algıları toplam puanlarının, muhafazakâr ve milliyetçi muhafazakâr düşüncedeki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yaşça daha büyük olan öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu; sosyal bilimler alanından olan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlik algılarının, fen bilimleri ve diğer branşlardan gelen meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Başarır (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve özyeterlik algılarının incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve özyeterlik algıları cinsiyet, aile gelir durumu, lisans programı, yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu, anadil ve nüfusa kayıtlı olunan bölge değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin “eğitimde eşitlik ve mükemmellik” alt

boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Doğu Anadolu Bölgesi'nde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarının bu alt boyutta en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, buna karşın Marmara Bölgesi'nde nüfusa kayıtlı olan öğretmen adaylarının en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Polat (2012) çalışmasında okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri açısından değişimini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 203 okul müdürü oluşturmuştur. Bulgular, okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Katılımcıların tutumlarında cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemişken, kıdem değişkeni açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmada kıdemin artmasıyla beraber çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda düşüş görülmüştür.

Polat (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinin 412 son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından genel olarak yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ancak, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından biri olan duygusal denge konusunda iyi bir durumda olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim alanında eğitim ihtiyacı olduğu ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genel olarak öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle gerçekleştirildiği, ağırlıklı olarak nicel veri toplama araçlarıyla verilerin elde edildiği, bazı çalışmaların ise ilişkisel tarama modelinde olduğu görülmüştür. Çalışmalara katılan katılımcıların genel olarak çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek olduğu; bazı çalışmalarda kadın katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda yaşanan bölgeye, etnik köken, dini kimlik, kıdem, öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, algılarının anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür.

Eğitim Felsefeleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eti ve Tepe (2023) çalışmalarında eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite türü değişkenleri açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1209

öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının daimicilik ve esasicilik akımlarına kıyasla daha baskın olduğu; kadın öğretmen adaylarında ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefi akımlarının daha baskın olduğu görülmüştür.

Taşdemir ve Kara (2022) çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile benimsedikleri eğitim inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 596 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik şeklindedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla benimsediği belirlenmiştir.

Çoşkun ve Taneri (2021) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini eğitim felsefeleri çerçevesinde ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma 195 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup, veriler araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının alanyazında çağdaş eğitim felsefeleri olarak adlandırılan varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri, esasicilik eğitim felsefesini ise daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aytaç (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini 1621 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının ve çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin baskın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak çağdaş eğitim felsefesi eğiliminde oldukları; öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf seviyesi arttıkça daha çağdaş bir yöne evrildiği ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarını daha fazla benimseme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının, yapılandırmacı anlayışlara olan eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Erden (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik algıları ile eğitime dair felsefi inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 341 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının en çok benimsediği eğitim felsefesi inancının varoluşçuluk olduğu, en az benimsenenin ise esasicilik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin algıları ile eğitim felsefesi inançları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca araştırmada ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inançlarının, eleştirel pedagoji ilkelerine dair görüşlerin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur.

Bingöl ve Kinay (2018) çalışmalarında Türkçe eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının benimsedikleri felsefeleri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma 171 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, geleneksel eğitim felsefelerine kıyasla daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini benimseme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Yokuş (2016) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 109 müzik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının en fazla benimsedikleri eğitim felsefesinin deneyselcilik olduğu; adayların eğitim felsefesi tercihlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kumral (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma 300 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının genellikle çağdaş (yapılandırmacı, post-pozitivist) felsefi eğilimlere daha fazla yönelim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitime dair felsefi eğilimlerinin, bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefesi eğilimleri daha yüksektir.

Görmez (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerini belirlemek ve eğitim ortamı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 87 öğretmen, 123 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesini benimserken, öğretmen adaylarının ilerlemecilik felsefesini benimsediği görülmüştür.

Biçer vd. (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 245 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yüksek katılım gösterdikleri eğitim felsefeleri sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin başlangıcında daimicilik eğitim felsefesine olan inançları daha yüksektir, ancak eğitim süreçleri ilerledikçe bu inançlarının azaldığı görülmüştür.

Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 270 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genellikle tercih ettikleri felsefi yönelimin varoluşçuluk olduğu, en az tercih ettikleri yönelimin ise esasicilik felsefesi olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, eğitim felsefelerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu bağlamda erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim felsefesi inançları ile öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Altınkurt vd. (2012) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 379 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyete ve okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çetin vd. (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 310 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini, çağdaş eğitim felsefeleri olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine göre daha çok benimsediklerini sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Doğanay (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programının başından sonuna kadar benimsedikleri eğitim felsefelerinde nasıl bir

değişim olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 125 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, tezsiz yüksek lisans programı süresince öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin algılarının özellikle deneysencilik felsefesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmada incelenen bağımsız değişkenler açısından öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlenmiştir. Dolayısıyla, tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde sınırlı düzeyde bir değişim yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duman ve Ulubey (2008) çalışmalarında farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin, öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma 232 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının % 71.1 gibi önemli bir kısmının deneysencilik, daha sonra sırasıyla, realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerini benimsedikleri sonucu elde edilmiştir. Daimicilik, realizm ve idealizm akımlarını benimseyen erkek öğretmen adaylarının oranı %23.9 iken, kız öğretmen adaylarının oranının %19.3 olduğu görülmüştür. Ayrıca benimsenen eğitim felsefeleri ile teknoloji kullanımı arasında ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Üstüner (2008) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Malatya ilinde görev yapan 312 sınıf öğretmeni ve 53 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin ve müdürlerin eğitim felsefelerinin daimici, esasici ve pragmatik eğitim felsefeleri açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu felsefelerle ilgili görüşlerinin, müfettişlere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimleri, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, branş değişkeni açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimler alanında olan öğretmenlerin, fen bilimleri alanında olanlara göre; fen bilimleri alanında olanların ise mesleki ve teknik branşlardakilere kıyasla ilerlemeci eğitim felsefesine daha sıcak baktığı gözlenmiştir. Müfettişlerin eğitim felsefeleriyle ilgili görüşleri, branş, cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ancak, mesleki kıdeme dayalı olarak varoluşçu eğitim felsefesine yönelik görüşlerinde belirgin bir farklılık tespit edilmiştir.

Ekiz (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin öğrenim gördükleri bölümler açısından nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmaya 314 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, matematik öğretmenliği programındaki adayların daimicilik akımına yönelik en yüksek; ilerlemecilik akımına yönelik ise en düşük görüşleri belirttiklerini göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki adayların ise yeniden kurmacılık akımına yönelik en yüksek görüşü belirttikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca esasicilik eğitim felsefesine dair görüşler ise öğrenim görülen bölümler açısından bir değişiklik göstermemektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmının öğretmen adaylarıyla yapıldığı ve verilerin nicel veri toplama araçlarıyla toplandığı görülmüştür. Çalışmaların sonucunda, katılımcıların genel olarak ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha fazla; esasicilik eğitim felsefesini ise daha az benimsedikleri; kadın katılımcıların çağdaş eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri; erkeklerin ise geleneksel eğitim felsefelerine daha yakın oldukları görülmüştür.

Eğitim Programı Tasarımları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eğitim program tasarımı kavramıyla ilgili yurt içinde yapılmış araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve kavramın kapsadığı alt başlıklara yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan uygun olduğu düşünülen eğitim programı yönelimleri ve öğrenme-öğretme anlayışları gibi alt başlıklarla içeren çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Şahin (2020) çalışmasında pedagojik eğitim alan 138 öğretmen adayının program tasarım yaklaşım tercihlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli ve problem merkezli program tasarım yaklaşımlarına “katılıyorum” düzeyinde; konu merkezli program tasarım yaklaşımına ise “kararsızım” düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının program tasarım yaklaşım tercihlerinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermediği sonucu da elde edilmiştir.

Karaduman ve Uçar (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca müfredat yönelimlerinin nasıl değiştiğini ve fen teknoloji programı ve planlama dersinin etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 230 Fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının

uygulama öncesinde ve sonrasında en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin ilerlemecilik olduğu, sosyal-yapılandırımcı program tasarım yaklaşımı dışındaki yaklaşımlara adayların yönelimlerinin azaldığı görülmüştür.

Pehlivan ve Şahin Taşkın (2019) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 516 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada, genel olarak öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını en az tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin programı daha sıkı bir şekilde takip etme eğiliminde oldukları ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otorite temsil ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaralı (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 343 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının geleneksel öğretim anlayışına kıyasla yapılandırımcı anlayışı daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Program türü değişkenine göre yapılandırımcı anlayış alt boyutunda, sınıf öğretmeni adayları ile psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Ayrıca, akademik ortalama ve yaş aralıkları değişkenlerine göre geleneksel anlayış alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilirken, öğretmen adaylarının yapılandırımcı ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Burul (2018) çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin, öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 319 ilkököl ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, ilkököl öğretmenlerinin konu merkezli tasarımı, ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Karaman ve Bakaç (2018) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programına yönelik yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 203 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin sorun ve öğrenci merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih ettikleri; kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımlarını erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik yaklaşımları kıdem, görev yapılan okul türü ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kozikoğlu ve Uygun (2018) çalışmalarında öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri ile tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 280 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin en çok varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini; en az ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin konu merkezli tasarımları en az, öğrenci merkezli program tasarımlarını ise en fazla benimsedikleri; öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin konu merkezli program tasarım yaklaşımlarını; ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefelerinin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarını; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefelerinin ise sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarını anlamlı bir şekilde yordadığı araştırmada elde edilen diğer bulgulardandır.

Ünsal ve Korkmaz (2017) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin, öğrenci merkezli ve sorun merkezli olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine bağlı olarak öğretmenlerin program tasarım tercihlerinin anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı, ancak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, genellikle konu merkezli tasarımları daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Baş (2013) çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmayı hedeflemiştir.

Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak, alanla ilgili benzer ölçekler incelenmiş ve alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanlarının katkılarıyla, 35 maddelik bir madde havuzu geliştirilmiş ve ölçeğin doğruluk ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım. Araştırma kapsamında, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, oluşturulan ölçeğin araştırmacılar için uygun, geçerli, güvenilir ve sağlam bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Bay vd. (2012) çalışmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada insancıl program yaklaşımının öğretmen adayları tarafından en fazla benimsediği; akademik program yaklaşımının ise en az benimsediği sonuçları elde edilmiştir. Buna ek olarak, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının, Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına kıyasla bilişsel süreçler program yaklaşımını daha az benimsedikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, öğretmen adaylarının program yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ekici (2009) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi kavramlarını (yapılandırmacı-geleneksel), öğretim programı, öğrencilerin öğrenmeleri, öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme kapsamında incelemiştir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde ve farklı kademelerinde öğrenim gören 159 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça yapılandırmacı öğretim kavramlarına daha fazla yaklaştıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması sürecinin, öğretmen adaylarının yapılandırmacılık kavramlarını geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını konu merkezli tasarımlara kıyasla daha fazla tercih ettikleri ve öğretmenlerin genelinde yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak cinsiyet açısından program tercihlerinin değişmediği,

ancak bir araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla öğrenci merkezli program tasarımlarını tercih ettiği görülmüştür.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Eleştirel Pedagoji İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kavenuke ve Muthanna (2021) çalışmalarında öğretmen eğitimcilerinin Tanzanya'daki yüksek öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojinin kullanımına ilişkin algılarını ve karşılaştıkları zorlukları incelemişlerdir. Araştırmada iki temel soruya odaklanılmıştır: “eğitimciler eleştirel pedagojiyi nasıl algılıyorlar?” ve “eğitimciler eleştirel pedagoji yaklaşımını kullanırken hangi zorluklarla karşılaşılıyorlar?” Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğrudan sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Bulgular, eleştirel pedagojinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir yaklaşım olduğunu; eleştirel pedagojinin öğrencilerle dostane bir ilişki kurulmasını ve diyalojik etkileşimleri teşvik ettiği; eleştirel düşünmeyi geliştirerek konu içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca, eleştirel pedagojinin kullanımını etkileyen “kalabalık sınıfların varlığı, ders anlatma tarzı ve eğitim dili olarak İngilizce kullanımı, uygun olmayan değerlendirme formatının kullanımı ve öğretim kaynaklarının eksikliği” gibi zorluklar raporlaştırılmıştır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için politika yapımcıların ve kurumsal liderlerine önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmada eleştirel pedagojinin eğitimciler tarafından kullanılarak sınıfları özgürleştirmenin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Atai ve Moradi (2016) çalışmalarında İranlı İngilizce öğretmenlerinin eleştirel pedagojinin temel prensiplerine yönelik algılarını incelemişlerdir. Çalışmada karma bir desen benimsemiş olup, nitel veriler 21 İranlı İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş, nicel veriler ise 127 öğretmenden alınan anketlerle toplanmıştır. Araştırmada İranlı İngilizce öğretmenlerinin eleştirel pedagojinin temel prensiplerini genel olarak desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ro (2016) çalışmasında “Yoğun İngilizce Programında” drama yaklaşımı ile eleştirel pedagojiyi uygulamasını incelemeyi amaçlamıştır. Eleştirel pedagoji ve drama yaklaşımını araştırmacı tarafından uygulanan kurum, büyük oranda Asyalı öğrencilere sahip olan bir ABD üniversitesine ait bir Yoğun İngilizce Programı'dır. Program süresince eleştirel diyalog ve İngilizce öğrenme fırsatlarının bolca bulunduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler drama kullanımına eleştirel bakış açıları ve İngilizce öğrenme açısından olumlu yanıt vermişlerdir. Sonuç olarak, bu öğretmen araştırması, drama ile eleştirel pedagojinin bir “Yoğun İngilizce Programında” bağlamında yer bulabileceğini göstermiştir.

Mahmoodarabi ve Khodabakhsh (2015) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim deneyimi, eğitim durumu ile eleştirel dil pedagojisi hakkındaki inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel dil pedagojisi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma 403 İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, doktora dereceli öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans dereceli öğretmenlere kıyasla eleştirel pedagoji ve ilkelerine yönelik farkındalık düzeyi daha yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim deneyimleri ile eleştirel pedagoji farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Halx (2014) araştırmasını düşük sosyoekonomik statüye sahip Latin lise öğrencilerini eğitmek için eleştirel bir pedagoji uygulama fikrini incelemek amacıyla yapmıştır. Eleştirel pedagojinin prensiplerini rehber olarak kullanarak, liseyi tamamlamayan sekiz erkek öğrenciye farklı bir sınıf dinamiğine ve etkileşim kurallarına sahip ortam hakkındaki duyguları sorulmuştur. Bu nitel çalışma, öğrencilerin sesine öncelik veren modifiye edilmiş bir gömülü teori yaklaşımını kullanarak yürütülmüş ve şu sorulara odaklanmıştır: Öğrenciler, liseyi tamamlamama durumlarının nedenlerinin ne olduğuna inanıyorlar ve alternatif pedagojik uygulamaların kullanımına ne kadar açık olabilirlerdi? Bulgular, bu öğrencilerin daha eleştirel bir pedagojik eğitim ortamını olumlu karşılayacaklarını ve daha eleştirel bir pedagojinin bulunduğu bir ortamda mevcut tamamlamama durumlarında olmayabileceklerini göstermektedir. Bu çalışma, öğrencilerin sesini gerçek ve otantik bir şekilde belgelemeyi amaçlamıştır.

Aliakbari ve Allahmoradi (2012) çalışmalarında 200 İranlı okul öğretmenin ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde eleştirel pedagojiye ilişkin algılarını incelenmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği, diğer değişkenler açısından farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir. Bu durum, İran toplumunda erkeklerin kızlara kıyasla daha özgürce düşüncelerini ifade edebilmelerinden kaynaklanmış olabilir şeklinde yorumlanmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, eleştirel pedagoji ile ilgili uygulamalı çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmüştür. Çalışmalar sonucunda, eleştirel pedagoji uygulamalarının sonuçlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda, erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Brady ve Esmail (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki eksikliklerini incelemiştir. Araştırmada nicel veriler bir ölçek kullanılarak, nitel veriler ise görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının genel olarak çokkültürlü eğitime olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak farklılıklara sahip bireyleri kabul etme konusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacı, çokkültürlü eğitim sayesinde öğretmen adaylarının gelecekte çeşitli öğrenci profilleriyle etkili bir şekilde çalışabileceklerini belirtmiştir.

Agirdag vd. (2014) çalışmalarında Flaman bölgesindeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi anlayışlarını ve öğretmen ile okul özelliklerinin öğretmenlerin çokkültürlü içeriği entegre etme derecesiyle ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Bu çalışmada 68 okuldan 706 hizmet içi öğretmenle yapılan anket sonuçları ve 5 okuldan 26 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlere çokkültürlü eğitim anlayışları sorulduğunda ağırlıklı olarak dini çeşitliliğe odaklandıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte, anlayışları büyük ölçüde çokkültürlü eğitime “katkı yaklaşımı” ve “eklemeli yaklaşım” ile sınırlıdır. Ayrıca yapılan analiz neticesinde, etnik azınlık öğretmenlerinin yerli-beyaz öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde çokkültürlü içerik birleştirmeyi tercih ettikleri ve etnik azınlıkların oranının daha yüksek olduğu okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, Elit-Beyaz okullarda ve Katolik okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla çokkültürlü eğitim içeriklerini entegre ettikleri sonuçları elde edilmiştir.

Okojie-Boulder (2010) çalışmasında eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ile lisansüstü öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma karma desenle tasarlanmıştır. Nicel veriler, 313 lisans öğrencisi ve 48 öğretim üyesi tarafından tamamlanan anketlerle; nitel veriler ise 10 öğretim üyesi ve 13 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin genel olarak çokkültürlü

eğitime olumlu algılara sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretim üyelerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının demografik özelliklere bağlı olarak değişmediği, fakat öğrencilerin algılarının öğrenim gördükleri programa ve etnik kökenlerine göre farklılık gösterdiği bulguları da elde edilmiştir.

Bowser (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik anlayışlarını desteklemek için teknolojinin kullanılabileceği yollara ilişkin kişisel ve profesyonel görüşleri incelemiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarını ölçmek için *Çeşitliliğe İlişkin Kişisel İnançlar Ölçeği* ile *Çeşitliliğe İlişkin Profesyonel İnançlar Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının olumlu olduğu ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programında ilerlemeleriyle birlikte çokkültürlü bilgi ve farkındalıklarında artış tespit edilmiştir.

Määtä (2008) çalışmasında temel eğitimdeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını ve farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklara eğitim verme yeterliliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Cinsiyetin, yaşın, öğretmenlik deneyiminin, göçmen çocukları ile öğretmenlik yapma deneyiminin ve olası yurtdışı yaşam deneyiminin öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 143 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara eğitim verme deneyiminin, yeterliliklerini etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermiştir. Göçmen çocuklara eğitim verme deneyimi olan öğretmenler, deneyimi olmayanlara kıyasla kendilerini daha yetkin hissetmektedirler. Ancak, öğretmenler farklı kültürel geçmişlere sahip çocukları öğretme konusunda kendilerini çok yeterli hissetmemektedir. Bu konuda, kendi öğretmen yetiştirme eğitimlerini eleştirmiş, aldıkları eğitimin kendilerine kültürel çeşitliliğe sahip çocuklarla çalışmak için gerekli yeterliliği sağlamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yaş ve öğretim deneyimi açısından öğretmenlerin yeterlilikleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Turner (2007) çalışmasında alternatif öğretmen sertifikasyon programındaki deneyim süresi ve cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılığını ne ölçüde etkilediği incelemiştir. Bu araştırma, alt gelirli Katolik ilköğretim ve ortaokullara yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış bir alternatif öğretmen sertifikasyon programına katılan bireylerin deneyimlerini detaylı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kadın katılımcıların çokkültürlü tutum puanlarının erkek katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, alternatif

öğretmen sertifikasyon programındaki daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin, daha az deneyime sahip olanlara kıyasla ırksal farklılıkları görmezden gelme eğilimini daha az sergiledikleri görüşmüştür.

Brown vd. (1996) çalışmasında çokkültürlü eğitimin bireylerin ırk kimliği tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 16 haftalık yüksek lisans düzeyinde çokkültürlü danışmanlık dersine kayıtlı olan yüksek lisans öğrencilerinden 35 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. *Beyaz Irk Kimlik Tutumları (WRIAS) ölçeği* kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin ırk kimliği tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Barry ve Lechner (1995) çalışmalarında 73 öğretmen adayının çokkültürlü öğretim ve öğrenme konularındaki tutumlarını ve farkındalıklarını incelemişlerdir. Katılımcılar çokkültürlü eğitimle ilgili 43 ifadeye yanıt vermişlerdir. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun çokkültürlü eğitimle ilgili birçok konuda farkında olduğunu ve sınıflarında kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerin olmasını beklediklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışacaklarının farkındalar ancak öğretmen yetiştirme programları süresince aldıkları eğitimlerin farklı kültürel ve dini geçmişlere sahip çocuklara eğitim verme ya da farklı geçmişlere sahip çocuklar ve ailelerle iletişim kurma becerilerini ne kadar geliştirdiği konusunda net bir cevap veremedikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitimin hem teorik hem de pratiği kapsayan kapsamlı ve uzun vadeli bir yaklaşımla ele alması gerektiğini önermişlerdir.

Tran vd. (1994) çalışmalarında çokkültürlü eğitim dersinin etnik gruplar üzerindeki etkisini sistemli bir şekilde incelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, yoğunlaştırılmış kültürel etkinliklerin ve diğer kültürlerle etkileşimin öne çıktığı çokkültürlü eğitime giriş dersini almışlardır. Araştırma verileri, 15 hafta devam eden eğitim sürecinin başında ve sonunda toplanmıştır. Yapılan analizler, ön-test ve son-test arasındaki farkların, öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu yönde belirgin bir değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, çokkültürlü eğitim dersinin, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü, çokkültürlü eğitim dersinin bireyler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmüştür. Uygulamalı çalışmaların sonucunda katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişim görülmüştür. Çalışmalar sonucunda genel olarak katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu, çokkültürlü eğitim konusunda farkındalıklarının olduğu ancak kendilerini öğrenme- öğretme sürecinde uygulayacak kadar yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Felsefeleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Praseeda ve Vasuki (2023) çalışmalarında öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini ve bu tercihlerin çeşitli değişkenler açısından değişimini incelemişlerdir. Araştırmaya 311 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, aday öğretmenlerin en fazla eğilimli oldukları felsefenin pragmatizm olduğu ve bunu sırasıyla Natüralizm, idealizm, realizm ve varoluşçuluk felsefelerinin takip ettiği görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda, kadın ve erkek öğretmen adaylarının felsefi tercihleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak Hindu, Hristiyan ve İslam kökenli öğretmen adaylarının felsefi tercihleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Alsalem (2018) çalışmasında Riyad şehrindeki Arapça öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ile müfredat yönelimleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Riyad'daki 200 kadın Arapça öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler *Müfredat Yönelimi Envanteri* ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok hümanizm felsefesini benimserken, bilişsel süreç en alt sırada kalmıştır. Ayrıca, lise düzeyindeki Arapça öğretmenlerinin müfredat yönelimleri ile eğitim felsefeleri arasında (0.05 düzeyinde) pozitif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada ise Arapça öğretmenleri, öz-benlik gerçekleştirme/İnsancılık, toplumsal yeniden yapılanma ve bilişsel süreç yönelimlerine kıyasla Akademik Rasyonalizm ve Teknoloji yönelimlerini daha fazla benimsediği görülmüş, bu sonuç lise Arapça öğretmenlerinin müfredatlarını geleneksel eğitim felsefesi temelinde tasarladıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Gilbert ve Magulod (2017) çalışmalarında Filipinli öğretmen adaylarının sahip olduğu eğitim felsefelerini incelemişlerdir. Araştırma, 78 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim felsefesine

oldukça yüksek bir bağlılık gösterdikleri, aynı zamanda varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine de yüksek düzeyde bir eğilim sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi yüksek düzeyde benimserken, öğretmen merkezli öğretimi kısmen kabul ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Tupas ve Pendon (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefelerini ortaya çıkarmak ve ders, cinsiyet ve not ortalaması değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 67 öğretmen adayı katılmış, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir felsefe envanteri kontrol listesi yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefelerini benimsemeye daha yatkın oldukları; ders, cinsiyet ve not ortalaması değişkenleri açısından öğretmen adaylarından baskın olan eğitim felsefelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Fries (2012) çalışmasında bir Midwestern devlet üniversitesinin öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin eğitim felsefelerini ve öğretim tarzlarını ve elde edilen sonucu üniversitenin eğitim fakültesinin tercih ettiği eğitim felsefesi ve öğretim tarzıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 45 katılımcıyla yürütülmüş, veriler çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğretmenlerinin çoğunluğunun ilerlemeci eğitim felsefesine sahip olduğu ancak tercih ettikleri öğretim tarzlarının öğretmen merkezli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Guoyuan vd. (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim inançlarının büyük ölçüde kültürel olarak paylaşılan öğrenme deneyimlerinden ve sosyal değerler tarafından şekillenebileceğini belirtmiş ve bu doğrultuda Çinli Öğretmen adaylarının eğitim inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma dört farklı ülkeden 727 Çinli öğretmen adayı ile yürütülmüş, veriler *Öğretmen İnançları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim inançlarında cinsiyet, öğrenim yılı ve ana ders konuları açısından anlamlı farklılıklar görülürken, geleneksel öğretim inançlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Ayrıca, kadınların erkeklere kıyasla; birinci sınıf öğrencilerinin ise diğer üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla yapılandırmacı öğretim inancına daha yüksek eğilim gösterdikleri görülmüştür.

Lim ve Chai (2008) çalışmalarında öğretmenlerin pedagojik inançları ve bilgisayar destekli sınıf derslerini planlama ve yürütme biçimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Singapur'da iki ilkokulda görev yapan altı öğretmeni

gözlemlemiş ve bu öğretmenlerle görüşme yapmışlardır. Araştırma sonucunda, gözlem yapılan 18 dersten 14'ünün yapılandırmacı öğretimin bazı unsurlarını içermekte olduğu, ancak dersler daha yakından incelendiğinde, derslerin temel yöneliminin bilgi edinme ve ezberleme yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan altı öğretmenden beşinin yapılandırmacı öğretim anlayışına eğilimli olduğu görülmüştür. Öğretmenler, benimsedikleri inançlar ile öğretmen merkezli öğretim uygulamaları arasındaki tutarsızlığı bağlamsal kısıtlamalarla açıklamışlardır. Öğretmenler, öğrencileri sınava hazır hale getirmek için müfredatı öngörülen takvime göre tamamlama ihtiyacının, daha yapılandırmacı bir öğretime geçmelerini engelleyen ana faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Ryan (2008) 5 yıl boyunca devam eden boylamsal çalışmasında, öğretmen adaylarının felsefi yönelimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2600 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Kanada'da bulunan bir yıllık tam zamanlı öğretmenlik lisans programına kayıtlı olan her yıl 520 öğretmen adayı, 2002 Sonbaharı ile 2007 Sonbaharı arasında eğitim felsefesi anketini tamamlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%90'dan fazla) ilerlemecilik akımından gelen ifadeleri tercih etmiş ve kendilerini bu akıma bağlı hissetmişlerdir. Ankete katılanların küçük bir azınlığı ise diğer felsefi ideolojilere güçlü bir şekilde bağlı olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, ilerlemecilik ilkelerine daha fazla eğilimin olduğunu göstermiştir.

Minor vd. (2002) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim inançlarının zaman içindeki eğilimleri incelenmişlerdir. Katılımcılar, bir güneydoğu üniversitesinin çeşitli bölümlerinin giriş seviyesinde öğrenim gören 84 öğretmen adaydır. Hem sınıfın ilk gününde hem de bir dönemlik kursun sonunda *Witcher-Travers Eğitim İnançları Anketi* ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının süreç içerisinde ilerlemeciliğe doğru büyük bir değişim yaşadığı sonucu elde edilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle yürütüldüğü, bazı çalışmaların uygulamalı olduğu, katılımcıların ağırlıklı olarak ilerlemecilik ile yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini benimsedikleri ve bu eğitim felsefelerinin dayandığı yapılandırmacılık anlayışına yakın oldukları görülmüştür. Çalışmalarda katılımcıların yapılandırmacı anlayışa sahip olmalarına rağmen sınıf içi uygulamalarının geleneksel anlayışa dayandığı sonucu görülmektedir.

Eğitim Programı Tasarımları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eğitim program tasarımı kavramıyla ilgili yurtdışında yapılmış kaynaklar oldukça sınırlıdır ve genellikle kavramın doğrudan ele alınmasından ziyade, daha çok eğitim programı yönelimleri ve öğrenme-öğretme anlayışları gibi alt başlıklarla incelenmiştir. Bu araştırmalardan uygun olduğu düşünülen çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Dejene (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları ile öğretim yaklaşımı tercihlerindeki değişimi bir öğretmen eğitimi programı süresince incelemiştir. Araştırmada tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Veri toplamak için *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Anketi ve Öğretim Yaklaşımları Envanteri* kullanılmıştır. Çalışmaya iki üniversitede öğretmenlikte lisansüstü diploma programına kabul edilen ve rastgele seçilen 293 ortaöğretim öğretmen adayı katılmıştır. Ön test verileri, öğretmen adaylarının programa geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarıyla katıldıklarını ortaya koymuştur. 10 aylık öğretmenlik eğitimi programının ardından katılımcıların öğretim yaklaşımlarında ve öğretme-öğrenme inançlarında önemli bir değişiklik tespit edilmemiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çoğunlukla didaktik bir öğretim ortamında yetiştirilmiş olmalarından kaynaklanabileceği ve öğretme ve öğrenme konusundaki didaktik imajın zihinlerinde derinlemesine yer etmiş olabileceği şeklinde araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğretmen eğitimi programlarının bu öğretmen adaylarının köklü inançlarını etkileyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuştur.

Wei (2018) çalışmasında öğrenci sesine dayalı öğrenci merkezli bir lisans dersinin nasıl tasarlanacağını ve tasarlanan dersin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada ilk olarak, dersle ilgili mevcut sorunları belirlemek için bir ön test uygulanmış ve öğrencilerin yazılı ürünleri toplanarak analiz edilmiştir; dersin içeriğindeki öğretim ve etkinlikler, ön testte belirlenen öğrenme sorunlarını ele almak ve öğrencilerin ders gerekliliklerini yerine getirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Kursa kaydolan 111 Taylandlı öğrenci, kursun sonunda son teste tabi tutulmuş ve kendi çalışmaları hakkında eleştirel değerlendirmeler yapmışlardır. Araştırmada öğrenci merkezli eğitim süresince öğrencilerin önemli gelişme gösterdikleri, özgüven seviyelerinin arttığı görülmüştür.

Salleh vd. (2015) çalışmalarında Malezya'daki öğretmen eğitim kolejlerindeki eğitimcilerin eğitim programı eğilimlerini ve bu eğilimlerin eğitimcilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma iki temel soruya odaklanmıştır: Eğitimcilerin eğitim programı eğilimleri nedir?" ve "Eğitim programı eğilimleri eğitimcilerin cinsiyet, konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik deneyimiyle ilişkili midir?" Araştırmanın örneklemini 472 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmada, eğitimcilerin genellikle beş program yönelimini de destekledikleri görülmüştür. Bu beş yönelim arasında, eğitimcilerin en çok tercih ettiği yönelimin teknolojik yönelim olduğu ve buna karşılık bilişsel süreç yöneliminin en az tercih edilen yönelim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitimcilerin kıdemleri incelendiğinde, 18 ila 23 yıl arasında kıdeme sahip eğitimcilerin, 12 ila 17 yıl arasında kıdeme sahip olanlara kıyasla bilişsel yönelime daha fazla eğilim göstermişlerdir.

Ashour vd. (2012) çalışmalarında Ürdün'deki bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının müfredat yönelimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreç yönelimleri benimsemiş olduğunu, bunu takiben sosyal yeniden yapılandırma ve hümanistik yönelimlerin geldiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından ise, bilişsel süreç yönelimlerinde erkekler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Chai vd. (2009) çalışmalarında Singapurlu öğretmen adaylarının öğretmen hazırlık programı süresince epistemolojik inançlarında ve öğrenme-öğretme ile ilgili inançlarında meydana gelen değişimi incelemişlerdir. Çevrimiçi bir anket, 413 katılımcının dokuz aylık programlarının ilk haftasında ve aynı anket, katılımcıların tüm kurs çalışmalarını ve öğretmenlik uygulamalarını tamamladıktan sonra uygulanmıştır. Program sonunda katılımcılar, epistemolojik inançlarında ve öğrenme-öğretme ile ilgili inançlarda önemli değişiklikler göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretimdeki ortalama puanın azalırken, geleneksel öğretimdeki ortalama puanın arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlik alanındaki yeni katılımcıların, Singapur'da yüksek riskli sınavlarda başarı elde etmeye yapılan vurgu nedeniyle geleneksel öğretim yöntemini benimsemeye eğilimli olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Meece (2003) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik katılımını ve öğrenme süreçlerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında, *Öğrenen Merkezli Psikolojik İlkeler (Learned Centered Psychological Principles)* anketi

kullanılarak ABD genelinde çeşitli topluluklardan gelen 2.200 ortaokul öğrencisinden veriler toplanmıştır. Bulgular, öğrenciler için öğrenen merkezli uygulamaların bir dizi önemli motivasyonel avantajının olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretmenlerinin ilgi gösterme, yüksek düşünme becerileri geliştirme, öğrenci fikirlerine saygı gösterme ve öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretimi uyarlamayı içeren öğrenen merkezli uygulamaları kullandıklarında daha olumlu motivasyon biçimleri sergilemiş ve öğrencilerin akademik katılımları artmıştır. Ayrıca, araştırmacı öğrenen merkezli bir ortaokul sınıfı oluşturmak için öneriler sunmuştur.

Cheung ve Wong (2002) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, İlkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan farklı branşlardan toplamda 648 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde cinsiyet ve görev yapılan kademe açısından belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin daha çok “akademik yönelime” eğilimli olduğu, İngilizce öğretmenlerinin ise fen bilimleri öğretmenlerine kıyasla daha fazla “hümanistik yönelime” eğilimli olduğu saptanmıştır.

Cheung ve Ng (2000) çalışmalarında ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programı tasarımına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Hong Kong’da görev yapan 810 fen bilgisi, kimya, fizik ve biyoloji branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 5 boyuttan “Akademik, bilişsel süreçler, toplum merkezli, hümanistik ve teknolojik” oluşan *Fen Bilimleri Eğitim Programı Eğilimi Envanteri* (Science Curriculum Orientation Inventory) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, fizik öğretmenlerinin biyoloji, fen bilgisi ve kimya öğretmenlerine göre daha az toplum odaklı olduğunu, fen bilgisi öğretmenlerinin ise genelde daha insancıl bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin deneyim düzeylerine bağlı olarak bilişsel süreçler ve insancıl yaklaşımlara yönelik inançlarında değişim gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça, bu iki yaklaşım arasındaki inançlardaki farklılığın arttığı gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak ön test-son test tek gruplu deneysel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalar, öğrenen merkezli programların veya derslerin etkisini değerlendirmiş ve uygulamanın olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir. Çalışmalar, öğretmenlerin genellikle bilişsel süreçlere ve

hümanist yaklaşımlara yönelimli olduklarını, öte yandan öğretmen adaylarının daha geleneksel bir eğitim anlayışına sahip olduklarını göstermektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, kullanılan veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve kişisel bilgi formu detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri bazı sosyal yapı değişkenleri açısından incelenmiştir. Verileri elde etmek amacıyla betimsel tarama modelinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu nesnel bir şekilde tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda, araştırmanın odak noktası olan olay, birey veya nesne, kendi içindeki koşullarında ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır ve onlara herhangi bir müdahale veya değişiklik yapma çabası gösterilmez (Karasar, 2009). Bu bağlamda, durum ve olaylardan nicel veriler elde etmek amacıyla kullanılan tarama modelinde çeşitli istatistiksel bilgiler ortaya çıkarılmaktadır. Veriler, araştırmanın örneklemine bazı sorular yöneltilerek meydana getirilen anket ya da ölçeklerden elde edilir (Fowler, 2009). Bu çalışmada veriler, eğitim fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri dört farklı ölçek kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde yer alan eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada eğitim fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmesinin nedeni, lisans eğitimlerini tamamlamak üzere olduklarından eğitim programlarına hâkim olmaları, eğitim-öğretim ortamında uygulayıcı konumunda yer almaya yakın olmaları ve eğitim sisteminin işleyişini daha iyi bilmelerinden dolayı sahip oldukları eğitim felsefelerinin, eleştirel pedagoji

algılarının, çokkültürlü eğitime ve eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin daha belirgin olabileceğinin düşünülmesidir.

Araştırma evreni büyük olduğu için zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabilmek amacıyla örneklem alımına gidilmiştir. Araştırmanın evrenini 44.600 öğretmen adayı (YÖK, 2023), örneklemi ise 2515 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturan 2515 öğretmen adayı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın hedeflerine odaklanarak, bilgi açısından zengin olan durumların özellikle seçilerek detaylı bir şekilde incelendiği bir örnekleme yaklaşımıdır. Araştırmacı, örnekleme ile ilgili kendi bilgisini kullanarak hangi katılımcılardan veri toplayacağına karar verir. Bu yöntem, araştırmanın spesifik amaçlarına uygun olarak belirlenen özelliklere sahip katılımcıları seçme esnekliği sağlar (Korkmaz, 2020). Bu araştırmada da bağımsız değişkenlerin oldukça zengin olmasından kaynaklı olarak ve bu bağımsız değişkenlere ulaşabilmek için Türkiye’deki tüm üniversiteler arasından 12 üniversite örnekleme seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının sayısı ve öğrenim gördükleri üniversitelere ait bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Üniversitelere Göre Katılımcı Sayıları

Bölgeler	Üniversiteler	N	%
Akdeniz Bölgesi	Mustafa Kemal Üniversitesi	183	7.3
	Sütçü İmam Üniversitesi	170	6.7
Doğu Anadolu Bölgesi	İnönü Üniversitesi	328	1.3
	Hakkâri Üniversitesi	181	7.2
Ege Bölgesi	Pamukkale Üniversitesi	145	5.8
	Adnan Menderes Üniversitesi	172	6.8
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Dicle Üniversitesi	230	9.2
	Siirt Üniversitesi	234	9.3
	Adıyaman Üniversitesi	286	11.4
İç Anadolu Bölgesi	Ahi Evran Üniversitesi	203	8.1
Karadeniz Bölgesi	Düzce Üniversitesi	170	6.7
	Tokat Osmangazi Üniversitesi	213	8.5
Toplam		2515	100

Veri araçlarının uygulandığı zaman dilimi içerisinde bazı öğretmen adaylarının derse katılmamalarından ve bazılarının veri toplama araçlarını eksik doldurmalarından

dolayı ölçeklerin 800 tanesi geçersiz kabul edilerek 2515 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait İstatistikî Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	1730	68.8
	Erkek	785	31.2
Öğrenim Görülen Bölüm	Temel Eğitim Grubu	689	27.4
	Sosyal Alan Grubu	1152	45.8
	Fen-Matematik Grubu	481	19.1
	Beden Eğitimi/Güzel Sanatlar	193	7.7
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	471	18.7
	İlkokul	1171	46.6
	Ortaokul	383	15.3
	Lise	343	13.6
	Üniversite	147	5.8
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	91	3.6
	İlkokul	883	35.2
	Ortaokul	493	19.6
	Lise	602	23.9
	Üniversite	446	17.7
Etnik Köken	Arap	146	5.8
	Çerkez	83	3.3
	Kürt	875	34.8
	Türk	1316	52.3
	Açıklamayan	95	3.8
Gelir Düzeyi	4.250 TL ve altı *	794	31.6
	4.250- 7.999 TL	1040	41.4
	8.000-11.999 TL	454	18.1
	12.000 TL ve üzeri	227	9.0
Dini Kimlik	Alevî	183	7.3
	Sünnî	2018	80.2
	Açıklamayan	314	12.5
Siyasi Görüş	Liberal	429	17.1
	Muhafazakâr	613	24.4
	Sağ Görüş	516	20.5
	Sol Görüş	561	22.3
	Açıklamayan	396	15.7
	Toplam	2515	100

*Verilerin toplandığı dönemde asgari ücret 4.250 TL idi.

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %68.8’i kadın, %31.2’si erkektir. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde kadın öğretmen aday sayısının erkek öğretmen adaylarından fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %27.4'ü temel eğitim grubunda; %45.8'i sosyal alan grubunda; %19.1'i Fen-Matematik grubunda; %17.7'si Beden eğitimi- Güzel sanatlar grubunda yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının %18.7'sinin annesinin okuryazar olmadığı; %46.6'sının ilkokul mezunu; %15.3'ünün ortaokul mezunu; %13.6'sının lise mezunu; %5'nin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Anne öğrenim düzeyine göre dağılım incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının annesinin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının %3.6'sının babasının okuryazar olmadığı; %35.2'sinin ilkokul mezunu; %19.6'sının ortaokul mezunu; %23.9'unun lise mezunu; %17.7'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeyine göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının babasının ağırlıklı olarak ilkokul mezunu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının %5.8'inin Arap; %3.3'ünün Çerkez; %34.8'inin Kürt; %52.3'ünün Türk olduğu; %3.8'inin ise etnik kökenini açıklamak istemediği görülmüştür. Etnik kökene göre dağılım incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun Türk ve Kürt olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının %31.6'sının ailesinin aylık gelir düzeyinin 4250 TL ve altında; %41.4'ünün 4250 ile 7999 TL arasında; %18.1'inin 8000 ile 11.999 TL arasında; %9'unun ise 12.000 TL ve üzerinde olduğu görülmüştür. Aile aylık gelir düzey dağılımı incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ailesinin aylık gelir düzeyinin 7999 TL altında olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının %7.3'ünün Alevi, %80.2'sinin Sünni olduğu; %12.5'inin dini kimliğini açıklamak istemediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %17.1'inin liberal; %24.4'ünün Muhafazakâr; %20.5'inin sağ görüşlü; %22.3'ünün sol görüşlü olduğu; %15.7'sinin siyasi görüşünü açıklamadığı görülmüştür.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler, benzerliklerine göre categorize edilmiştir. Okul öncesi ile sınıf öğretmenliği bölümleri “Temel eğitim grubu”; İngilizce, Psikolojik, Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümleri “Sosyal alan grubu”; Matematik ile Fen Bilgisi öğretmenliği bölümleri “Matematik-Fen grubu”; Görsel sanatlar, Müzik ile Beden Eğitimi

öğretmenliği bölümleri “Beden eğitimi ve Güzel sanatlar grubu” olarak kategorilendirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini sosyal yapı açısından incelemek amacıyla “eğitim felsefesi eğilimleri ölçeği”, “eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği”, “çokkültürlü eğitime algısı ölçeği” ile “eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği” ölçekleri uygulanmıştır.

3.3.1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek amacıyla Aytaç (2020) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). Bu ölçek 5’li likert tipinde tasarlanmış olup (kesinlikle katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum ve tamamen katılıyorum), 36 ifadeden ve toplamda “ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Değerlendirme, ölçeğin genel puanı üzerinden değil, boyutlar bazında gerçekleştirilmektedir. Örneğin, hangi boyutun puan ortalaması yüksekse, o boyuta ilişkin eğilimin yüksek olduğu şeklinde yorum yapmak mümkündür.

Güvenirlilik analizi sonuçlarına göre, ölçeğin 13 maddeden oluşan İlerlemeci alt boyutu için Alpha güvenirlik değeri .89’dur. 9 maddeden oluşan Yeniden Kurmacılık alt boyutu için Alpha güvenirlik değeri .84, 7 maddeden oluşan Esasicilik alt boyutu için Alpha güvenirlik değeri .82 ve 7 maddeden oluşan Daimicilik alt boyutu için Alpha güvenirlik değeri .66’dır. Ölçeğinin genelinin Alpha güvenirlik değeri ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise, söz konusu ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanması sonucunda elde edilen verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .95 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen 31 maddeden oluşan “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçek, katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla 5 dereceli Likert tipinde (kesinlikle katılmıyorum,

kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum ve tamamen katılıyorum) olup, “Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Eğitim sistemi* alt boyutunda eğitimin eşitlik kaynağı olduğuna ve eğitim sisteminde amaçlananın tek tip bireyler yetiştirmek olmadığı aksine özgür, eleştirel bilince sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığına dikkat çekilmektedir. *Okulun işlevleri* alt boyutunda, okulun reformun ve sosyal adaletin öncüsü olduğu, öğrenci ile öğretmen arasındaki hiyerarşik yapının olmadığı, okulun öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı diyalogun geliştiği bir ortam olduğu vurgulanmaktadır. *Özgürleştirici okul* alt boyutunda ise öğretmenin sınıftaki yetki ve sorumluluğu öğrencilerle paylaşması ve okulun öğrencilerin özgürleşme alanı olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanın yükselmesi, eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini, düşmesi ise katılma düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Ölçekte yer alan 12 madde ters kodlanmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin sonuçlarından elde edilen verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .86 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Alanay (2015) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Eğitime İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır (EK-4). Ölçekteki maddeler 5 dereceli (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) likert tipinde olup, “Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES), Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE), Eşitlik ve Adalet (EA)” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)* boyutu, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime önem verilmesi sonucunda ortaya çıkacak durumlara yönelik algıyı yansıtmaktadır. *Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)* boyutu, bireyin üniversitede aldığı derslerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime olan etkilerine dair algısını ifade etmektedir. Yüksek puan, üniversitedeki derslerin çokkültürlü eğitime olumlu etkisini ifade etmektedir. *Eşitlik ve Adalet (EA)* boyutu, bireyin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve

adalet algısını yansıtmaktadır. Bu boyutta elde edilen yüksek puan, bireylerin eşitlik ve adalet algılarındaki artışa işaret etmektedir.

Ölçekte yer alan 5. ve 13. ifadeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin üç alt faktörü için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere göre birinci alt boyut olan *Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)* için güvenilirlik katsayısı .82; ikinci alt boyut olan *Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)* için güvenilirlik katsayısı .82 ve üçüncü alt boyut olan *Eşitlik ve Adalet (EA)* için güvenilirlik katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Ölçekler için 0.70 ile 0.90 arasındaki güvenilirlik katsayıları yüksek güvenilirlik düzeyi olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Bu durum, ölçeğin alt boyutlarının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduklarını doğrulamaktadır. Bu araştırmada ise söz konusu ölçeğin 2515 öğretmen adayına uygulanması sonucunda elde edilen verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .85 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşım tercihlerini belirlemek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır (EK-5). Bu ölçek, 5'li Likert tipinde tasarlanmış olup (kesinlikle katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum ve tamamen katılıyorum), toplamda 30 ifade içermekte ve “Konu Merkezli Tasarım, Sorun Merkezli Tasarım ve Öğrenci Merkezli Tasarım” olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Her bir alt boyutta 10 ifade yer almaktadır. Açıklanan varyans oranları, *konu merkezli tasarım boyutu* için %19.9, *öğrenci merkezli tasarım boyutu* için %18.3, *sorun merkezli tasarım boyutu* için %13.7 ve ölçeğin tamamı için %52'dir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha), *konu merkezli tasarım boyutu* için .89; *öğrenci merkezli tasarım boyutu* için .89; *sorun merkezli tasarım boyutu* için .87; ölçeğin tamamı için ise .94 olarak belirlenmiştir. 2515 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ise ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .92 olarak bulunmuştur.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 iken, en yüksek puan 150'dir. Ölçeğin alt boyutlarındaki puanın artması, öğretmen adaylarının ilgili boyuttaki program tasarımına olan tercihlerinin güçlendiğini göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm ifadeler olumlu bir nitelik taşımaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 08/07/2021 tarih ve E.63508 sayılı kararından (EK-6) sonra, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla uygulamanın gerçekleştirileceği üniversitelerden izin alınarak toplanmıştır. Araştırmaya ait veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde elde edilmiştir.

Araştırmadaki veri toplama araçları, “Eğitim felsefesi yönelimleri ölçeği, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği, çokkültürlü eğitim algısı ölçeği ve Eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği” aynı anda uygulanmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgilerin elde edilebilmesi için ek bir form kullanılmamış, sorular veri toplama araçlarıyla birlikte uygulanmıştır. Araştırmacı, çalışmanın bilimsel bir hedefe yönelik olduğunu vurgulayarak, katılımcılardan sorulara samimi bir şekilde yanıt vermelerini teşvik etmek amacıyla katılımlarının gönüllülük esasına dayandığını ifade etmiş ve bu çerçevede uygulama süresince uygun bir ortam oluşturmaya çalışılmıştır. Bazı üniversitelerin tam zamanlı yüz yüze eğitim vermemesi nedeniyle veriler Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler bilgisayar destekli programla analiz edilmiştir. İstatistiki analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ sınırı kabul edilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan “Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Eleştirel Pedagoji İlkeleri, Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Tercih” ölçekleri, toplamda 2515 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek boyutlarının iç tutarlılık analizi güvenilirlik açısından değerlendirilmiş ve ölçeklerin Cronbach’s Alpha değerleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Ölçek Boyutlarının İç Tutarlılık Analizi

Ölçek	Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Cronbach Alpha
Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği	İlerlemecilik	13	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13	.91
	Yeniden K.	9	14,15,16,17,18,19,20,21,22	.86
	Esasicilik	7	23,24,25,26,27,28,29	.83
	Daimicilik	7	30,31,32,33,34,35,36	.83
Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği	Eğitim Sistemi	15	1,13,15,17,19,20,23,24,25,26,27,28,29,30,31	.79
	Okulun İşlevleri	11	2,3,4,5,6,7,10,12,14,16,22	.78
	Özgürleştirici Okul	5	8,9,11,18,21	.71
Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği	ÇES	7	1,2,3,4,5,6,7	.73
	ÜEÇEE	5	8, 9,10,11,12	.85
	EA	3	13,14,15	.74
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	Konu Merkezli T.	10	14,15,17,18,20,21,23,25,28,30	.79
	Öğrenci Merkezli T.	10	1,2,3,6,7,8,9,11,12,24	.81
	Sorun Merkezli T.	10	4,5,10,13,16,19,22,26,27,29	.80

ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 3'te verilen Eğitim Felsefesi Eğilimleri ölçeği için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, *ilerlemecilik* alt boyutu için .91; *yeniden kurmacılık* alt boyutu için .86; *daimicilik* alt boyutu için .83 ve *esasicilik* alt boyutu için .83 olarak belirlenmiştir. Eleştirel Pedagoji İlkeleri ölçeğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, *eğitim sistemi* alt boyutu için .79; *okulun işlevleri* alt boyutu için .78; *özgürleştirici okul* alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Çokkültürlü Eğitim Algısı ölçeğinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutu için .73; *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutu için .85; *eşitlik ve adalet* alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih ölçeğinde ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı için *konu merkezli tasarım* alt boyutu için .79; *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutu için .81 ve *sorun merkezli tasarım* alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları, tüm boyutların iç tutarlılık katsayılarının 0.70'in üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, ölçeklerin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Kılıç, 2016). Ayrıca, her bir alt boyut için elde edilen bu değerler, güvenilirliğin geçerli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizine geçilmeden önce, normallik varsayımları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Morgan vd. (2004)'ne göre, verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının

+1 ile -1 aralığında olması, verilerin normallik varsayımlarının sağlanması için yeterli kabul edilmektedir. Yapılan normal dağılım analizi sonuçlarına dayanarak, ölçeklerin tüm alt boyutlarında anlamlılık değeri ($p < .05$) için veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda, ölçeklerin normal dağılım göstermeyen alt boyutlarında uç değerlerin çıkarılmasıyla veri setinin normal dağılım göstermesi sağlanmış ve bu düzenlenmiş veri seti üzerinden parametrik testlerle çalışmaya devam edilmiştir. İkili gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için Bağımsız Gruplar t-testi; ikiden fazla gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kapsamındaki çoklu karşılaştırmalarda veriler homojen ise Bonferroni, homojen değilse Dunnett's C testi kullanılmıştır. Bonferroni testi, varyansların eşit olduğu durumlarda kullanılan bir çoklu karşılaştırma testidir ve eşit örneklem sayısı ilkesine dayanmaz (Miller, 1969). Dunnett's C testi ise varyansların ve örneklem eşit olmadığı durumlarda kullanılan bir çoklu karşılaştırma testidir (Kayri, 2009). Korelasyon analizinde ise veriler normal dağılım göstermediği için Spearman's rho analizi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri şu şekildedir:

- Cinsiyet değişkeni açısından Bağımsız gruplar t testi,
- Öğrenim görülen bölüm, aile aylık gelir düzeyi, etnik köken, dini kimlik, siyasi görüş değişkenleri açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin anne ve baba öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's rho analizi kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Betimsel istatistiğinin yorumlanmasında her bir düzey için belirlenen puan aralıkları aşağıda verilmiştir:

- Tamamen katılıyorum: 4.20 - 5
- Çoğunlukla katılıyorum: 3.40 - 4.19
- Orta düzeyde katılıyorum: 2.60 - 3.39
- Az katılıyorum: 1.80 - 2.59

- Hiç katılmıyorum: 1 - 1.79

3.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır (EK-1). Kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde cinsiyetin, öğrenim görülen bölümün yanı sıra dini kimlik, etnik köken, anne ve baba öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş gibi sosyal yapı öğelerinin de etkili olabileceği düşüncesiyle oluşturulmuştur. Toplumların sosyal yapısını farklı inanç, kültür, değer, dil, din vb. özelliklere sahip bireyler oluşturur (Başdemir, 2012; Şişman ve Turan, 2003) ve her birey kendi değerlerini eğitim programları ve eğitim sistemi içinde deneyimlediği sürece kendisini bu sistemin bir parçası olarak algılar. Bu bağlamda farklı etnik kökenlere, dini kimliklere, siyasi görüşlere vb. unsurlara sahip öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemine yönelik bakış açılarını anlamak ve eğitim programlarından beklentilerini belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler, toplumun geniş bir kesimini temsil edecek şekilde dikkatlice oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları, eleştirel pedagoji ilkeleri ve çokkültürlü eğitim algıları kapsamında; eğitim programına ilişkin yönelimleri ise eğitim felsefesi eğilimleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımları kapsamında incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, alt problemler dikkate alınarak sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Hangi Düzeyde Olduğunu Belirlemeye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri hangi düzeydedir?” sorusunu içermektedir. Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistiklerin sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Sonuç
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	2515	3.32	.64031	Orta düzeyde katılıyorum
	Okulun İşlevleri	2515	3.15	.60151	Orta düzeyde katılıyorum
	Özgürleştirici Okul	2515	2.88	.49492	Orta düzeyde katılıyorum
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri	2515	3.19	.34298	Orta düzeyde katılıyorum
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	2515	3.95	.70694	Çoğunlukla katılıyorum
	ÜEÇEE	2515	3.73	.93331	Çoğunlukla katılıyorum
	EA	2515	4.18	.81061	Çoğunlukla katılıyorum
	Çokkültürlü Eğitim Algısı	2515	3.92	.62177	Çoğunlukla katılıyorum
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	2515	4.68	.44442	Tamamen katılıyorum
	Yeniden Kurmacılık	2515	4.50	.52921	Tamamen katılıyorum
	Esasicilik	2515	3.35	.74315	Orta düzeyde katılıyorum
	Daimicilik	2515	3.26	.95280	Orta düzeyde katılıyorum
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	2515	3.23	.79314	Orta düzeyde katılıyorum
	Öğrenci Merkezli Tasarım	2515	4.38	.51403	Tamamen Katılıyorum
	Sorun Merkezli Tasarım	2515	4.29	.56825	Tamamen Katılıyorum

ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve eleştirel pedagoji ilkelerinin toplamında orta

düzeyde bir katılımın olduğu görülmektedir. *Eğitim sistemi* ($\bar{X}=3.32$) ile *okulun işlevleri* ($\bar{X}=3.15$) alt boyutlarında daha yüksek bir katılım düzeyi görülürken, *özgürleştirici okul* ($\bar{X}=2.88$) alt boyutunda daha düşük bir katılım düzeyi tespit edilmiştir. Eleştirel pedagoji ilkelerinin geneline katılım düzeyi ise $\bar{X}=3.19$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine genel olarak orta düzeyde katıldıklarını, ancak özellikle *özgürleştirici okul* alt boyutuna daha az ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Alanyazında bu bulguyla uyumlu sonuçlar elde eden çalışmaların olduğu görülmektedir (Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Balcı, 2016; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Kozikoğlu ve Erden, 2018). İlgili araştırmalarda da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Büyükgöze ve Fındık (2018)'in çalışmasında, eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde bir katılımın olduğu ve *özgürleştirici okul* alt boyutunda ise en düşük katılım düzeyinin tespit edildiği belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Ancak Taşgın ve Küçükoglu (2017)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olması ve *özgürleştirici okul* alt boyutunda en yüksek katılım düzeyinin bulunması bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu farklılık, Taşgın ve Küçükoglu'nun örnekleminin 585 öğretmen adayından ve eğitim fakültesindeki 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmada ise örneklem, eğitim fakültelerinde son sınıfta öğrenim gören 2515 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çokkültürlü eğitim algısı incelendiğinde, öğretmen adaylarının algılarının tüm alt boyutlarda ve çokkültürlü eğitim algısının toplamında “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının puan ortalamaları, *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda $\bar{X}=3.95$; *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda $\bar{X}=3.73$, *eşitlik ve adalet* alt boyutunda ise $\bar{X}=4.18$ 'dir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının puan ortalaması $\bar{X}=3.92$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu ve yüksek olduğunu göstermektedir. *Eşitlik ve adaletin* vurgulandığı alt boyutta yüksek ortalama, öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet temelli bir eğitim anlayışa değer verdiğine işaret edebilir. Alanyazında, bu bulgularla uyumlu sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Başarır, 2012; Kaya, 2013; Kervan, 2017; Polat, 2013; Tore, 2020). İlgili araştırmalarda, öğretmen

adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu ve yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerine dair puan ortalamaları incelendiğinde, *ilerlemecilik* alt boyutunda ortalamanın $\bar{X}=4.68$, *yeniden kurmacılık* alt boyutunda $\bar{X}=4.50$, *esasicilik* alt boyutunda $\bar{X}=3.35$ ve *daimicilik* alt boyutunda ise $\bar{X}=3.26$ olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine daha yakın olduğunu, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine ise daha az eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine daha fazla eğilim göstermesi değişime açık, ilerlemeyi ve yeniliği destekleyen bir eğitim anlayışına sahip olduklarını; esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine olan daha düşük eğilim ise geleneksel anlayışı tercih etmeme eğiliminde olduklarını gösterebilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Aytaç, 2020; Ekiz, 2007; Eti ve Tepe, 2023; Kumral, 2015). İlgili araştırmalarda öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık ile ilerlemecilik eğitim felsefelerini benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Çetin vd. (2012)'in çalışmasında öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimseme düzeylerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa göre daha yüksek olması bu çalışmanın bulgusunu desteklememektedir. Bu farklılık çalışmalar arasındaki örneklem büyüklükleri arasındaki farklılıktan kaynaklanabilir, zira Çetin vd.'nin çalışması 310 öğretmen adayından oluşurken, bu çalışma 2515 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımları incelendiğinde, konu merkezli tasarımların ($\bar{X}=3.23$) orta düzeyde tercih edildiği, öğrenci merkezli ($\bar{X}=4.38$) ve sorun merkezli ($\bar{X}=4.29$) tasarımların ise yüksek düzeyde tercih edildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının, geleneksel konu odaklı yaklaşımlardan ziyade öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gerçek hayattaki sorunlara odaklanan eğitim programlarını daha fazla tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Karaman ve Bakaç, 2018; Ünsal ve Korkmaz, 2017). İlgili araştırmalarda öğretmenlerin konu merkezli program tasarımlarına kıyasla öğrenci ve sorun merkezli program tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca Şahin (2020)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarım tercihlerinin “katılıyorum” düzeyinde; konu merkezli tasarım tercihlerinin ise “kararsızım” seviyesinde olması bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde bir katılım göstermesi, öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemindeki yapısal ve işlevsel sorunlara duyarlı olduklarını ancak tamamen eleştirel bir tutum sergilemediklerini göstermektedir. Çokkültürlü eğitim algısının olumlu olması, eşitlik ve adaletin önemli olduğunu vurgulamakta ve adayların farklı kültürel ve sosyal arka planlara sahip öğrencilerle ilgili olarak duyarlı olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğilimlerinin yüksek olması, adayların değişime açık olduklarını ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsediklerini yansıtmaktadır. Öğrenci ve sorun odaklı program tasarımı tercihi ise, adayların öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gerçek yaşam sorunlarına odaklanan eğitim programlarını desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin eşitlikçi, yenilikçi ve öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir.

4.2. Cinsiyet Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri cinsiyetleri açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını cinsiyetleri açısından analiz etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Kadın	1730	48.68	9.66	2513	9.431	.00*
		Erkek	785	52.51	8.92			
	Okulun İşlevleri	Kadın	1730	35.40	6.45	2513	8.375	.00*
		Erkek	785	33.05	6.68			
	Özgürleştirici Okul	Kadın	1728	14.45	2.35	2510	1.708	.08
		Erkek	784	14.27	2.57			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Kadın	1730	98.55	10.66	2511	2.641	.00*
		Erkek	783	99.75	10.29			
	ÇES	Kadın	1730	27.98	4.66	2513	4.172	.00*
		Erkek	785	27.09	5.48			
	ÜEÇEE	Kadın	1730	18.92	4.58	2513	4.071	.00*
		Erkek	785	18.10	4.79			
	EA	Kadın	1730	12.74	2.36	2513	5.489	.00*
		Erkek	785	12.17	2.54			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 5’de eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinde gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin *eğitim sistemi* ve *okulun işlevleri* alt boyutları ile eleştirel pedagoji ilkelerinin toplam puanında cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklar görülmüştür (p<.05). Ancak *özgürleştirici okul* alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>.05).

Elde edilen bulgulara göre *eğitim sistemi* alt boyutunda ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=52.51$; $\bar{X}_{\text{Kadın}}=48.68$) ve eleştirel pedagoji ilkeleri toplam puanında ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=99.75$; $\bar{X}_{\text{Kadın}}=98.55$) erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunurken; *okulun işlevleri* alt boyutunda ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=35.40$; $\bar{X}_{\text{Erkek}}=33.05$) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğu; eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdikleri; *eğitim sistemini*, mevcut durumu devam ettiren bir yapıya sahip olması ve bir eşitsizlik kaynağı olması açısından daha fazla eleştirdikleri görülmüştür. Diğer yandan kadın öğretmen adaylarının, *okulun işlevlerini* erkek öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla sorgulama eğiliminde oldukları ve okulun temel amacının yalnızca bilgi aktarmak olmaması gerektiği, öğretmenin ve disiplinin okuldaki tek otorite olmaması gerektiği yönünde daha belirgin görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

İlgili alanyazına bakıldığında, bazı çalışmaların (Sarığöz ve Özkara, 2015; Şahin vd., 2016; Yılmaz, 2009) sonuçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılığının olmadığını

belirtirken; Terzi vd. (2015) çalışmalarında, *eğitim sistemi* alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine fark bulmuş; Büyükgöze ve Fındık (2018) ise *okulun işlevleri* alt boyutunda kadın öğretmenler lehine sonuç elde etmiştir. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) araştırmasında, *eğitim sistemi* alt boyutu ve eleştirel pedagoji toplam puanında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark tespit edilmesi; *okulun işlevleri* alt boyutunda ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farkın bulunması, ayrıca *özgürleştirici okul* alt boyutunda cinsiyet açısından belirgin bir farkın bulunmaması bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

Erkek öğretmen adaylarının *eğitim sistemine*, kadın öğretmen adaylarına göre daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve eğitim sistemini daha fazla sorgulamaları çeşitli nedenlere dayanabilir. Eleştirel pedagoji eğitimde güç dinamiklerini, sosyal adaletsizlikleri, mevcut eğitim sistemini sorgulayan, eleştiren ve değiştirmeye çalışan bir yaklaşımdır. Türk toplum yapısında siyaset, sosyal ve ekonomi alanında erkeklerin daha ön planda olması; erkek çocuklarının daha bağımsız ve inisiyatif alabilen bireyler olarak yetiştirilmesi; kadınların ise daha çok geleneksel normlara uygun, içe dönük ve aileye odaklanmış şekilde yetiştirilmesi, erkek öğretmen adaylarının daha özgüvenli ve rahat bir şekilde eleştirel görüşlerini ifade etmelerine katkıda bulunmuş olabilir.

Tablo 5' de çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinde gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, ölçeğin *çokkültürlü eğitimin sonuçları*, *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .05$). Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{ÇES}}=27.98$; $\bar{X}_{\text{ÜÇEE}}=18.92$; $\bar{X}_{\text{EA}}=12.74$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{\text{ÇES}}=27.09$; $\bar{X}_{\text{ÜÇEE}}=18.10$; $\bar{X}_{\text{EA}}=12.17$) kıyasla anlamlı düzeyde çokkültürlü eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğu; lisans eğitimi süresince aldıkları derslerin kendilerine çokkültürlü eğitim bilinci kazandırdığı inancında oldukları ve sınıftaki farklılıkları daha fazla benimseme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Bu bulguyu, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından inceleyen bazı araştırmaların bulguları desteklemektedir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Türkan vd., 2016). İlgili araştırmalarda, kadın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime

yönelik tutumlarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çoban vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları incelenmiş, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla farklı siyasi görüşlere karşı daha anlayışlı oldukları belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla siyasi görüş farklılıklarına karşı daha toleranslı, empatik ve duyarlı bir eğilim sergilemeleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarına da olumlu bir katkı sağlamış olabilir.

4.2.2. Cinsiyet Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini cinsiyetleri açısından analiz etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Kadın	1230	64.24	1.10	1971	28.514	.00*
		Erkek	743	60.30	4.63			
	Yeniden Kurmacılık	Kadın	1665	41.58	3.56	2443	10.536	.00*
		Erkek	780	39.78	4.64			
	Esasicilik	Kadın	1673	16.19	5.71	2452	13.29	.00*
		Erkek	781	19.76	7.08			
	Daimicilik	Kadın	1730	22.07	6.67	2513	9.153	.00*
		Erkek	785	24.65	6.30			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Kadın	1730	31.42	7.81	2513	8.345	.00*
		Erkek	785	34.23	7.84			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Kadın	1721	44.33	4.73	2504	6.203	.00*
		Erkek	785	43.01	5.30			
	Sorun Merkezli Tasarım	Kadın	1721	43.30	5.42	2504	4.001	.00*
		Erkek	785	42.36	5.49			

*p<.05

Tablo 6'da elde edilen bulgulara göre, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik*, *yeniden kurmacılık*, *esasicilik*, *daimicilik* alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklar görülmüştür (p<.05). Bu bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* ($\bar{X}_{\text{kadın}}=64.24$; $\bar{X}_{\text{erkek}}=60.30$) ve *yeniden kurmacılık* ($\bar{X}_{\text{kadın}}=41.58$; $\bar{X}_{\text{erkek}}=39.78$) eğitim felsefelerine eğilimlerinin, erkek öğretmen

adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; *esasicilik* ($\bar{X}_{kadın}=16.19$; $\bar{X}_{erkek}=19.76$) ve *daimicilik* ($\bar{X}_{kadın}=22.07$; $\bar{X}_{erkek}=24.65$) eğitim felsefelerine eğilimlerinin ise anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, konu alanının ve ezbere dayalı öğrenmenin ağır bastığı, öğretimin öğretmen merkezli olduğu, başat kültürün öğrencilere aktarılması gerektiği, sıkı bir öğretim ve disiplin anlayışını savunan *esasicilik* felsefesine erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla eğilimli olmaları, erkek öğretmen adaylarının daha katı bir eğitim anlayışına sahip olduklarına işaret edebilir. Alanyazında bu konuda yapılan birçok araştırma, bu araştırma sonucunu desteklemektedir (Alkın-Şahin vd., 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Aytaç, 2020; Çakmak vd., 2016; Eti ve Tepe, 2023; Geçici ve Yapıcı, 2008; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kumral, 2015; Yılmaz ve Tosun, 2013). İlgili alanyazında yapılan araştırmalarda, kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefeleri olarak nitelendirilen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu durum, Türk toplumundaki kadın ve erkek arasındaki rol farklılıklarından kaynaklanabilir. Örneğin, Türk toplum yapısında erkeğin daha sert, otoriter, koruyucu ve çekinilen bir role sahip olması, onları geleneksel, kuralların ve disiplinin baskın olduğu yaklaşımlara yönlendirmiş olabilir. Diğer yandan, kadınların anne rolünün gereği çocuk bakımını üstlenmeleri, daha şefkatli ve esnek bir rolü benimsemeleri, onları bireyin merkezde olduğu yaklaşımlara yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, alanyazında bazı araştırmalarda (Berkant ve Özaslan, 2019; Biçer, 2013; Bingöl ve Kinay, 2018; Coşkun ve Taneri, 2021; Doğanay ve Sarı, 2003; Yokuş, 2016) benimsenen eğitim felsefelerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Eğitim programları tasarım yaklaşımları ölçeğinde gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, *konu merkezli tasarım*, *öğrenci merkezli tasarım* ve *sorun merkezli tasarım* alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına kıyasla ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine dayanan *öğrenci merkezli* ($\bar{X}_{Kadın}=44.33$; $\bar{X}_{Erkek}=43.01$) ve sorun merkezli program tasarımlarını ($\bar{X}_{Kadın}=43.30$; $\bar{X}_{Erkek}=42.36$) anlamlı düzeyde daha fazla; *esasicilik* ve *daimicilik* eğitim felsefelerine dayanan konu merkezli program tasarımlarını ($\bar{X}_{Kadın}=31.42$; $\bar{X}_{Erkek}=34.23$) ise daha az tercih ettikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmen adaylarının öğrenci

ilgi ve ihtiyaçlarının, toplumsal sorun ve yaşantılarının merkezde olduğu, eğitim durumları ögesinin ön plana çıktığı, esnek yapıya sahip programları; erkek öğretmenlerin ise konu alanının merkezde olduğu, içerik ögesinin ön plana çıktığı, amacın bilginin aktarılmasının olduğu programları daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Eğitim programı tasarım yaklaşımlarının eğitimden beklentilerine, bireye ve eğitime bakışına, eğitim amaçlarına, eğitim sürecine, değerlendirme kriterlerine bakıldığında, her tasarım yaklaşımının belirli eğitim felsefelerine dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının konu merkezli program tasarımlarını tercih etmelerinin sebebi olarak daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine; kadın öğretmen adaylarının ise öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını tercih etmelerinin sebebi olarak ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine daha eğilimli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Türk toplumunda geleneksel cinsiyet rolleri ve kültürel normlar, erkeklerden otorite ve bilgi kaynağı olarak algılanmalarını teşvik edebilir. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının, konu merkezli öğretimde kendi uzmanlıklarını, otoritelerini ve merkeziyetçiliklerini öne çıkarmalarına katkı sağlıyor olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bazı araştırmaların bulunduğu ancak bu çalışmaların genellikle öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Pehlivan ve Taşkın (2019)'ın araştırmasında, konu merkezli tasarım yaklaşımları alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın tespit edilmesi; Karaman ve Bakaç (2018)'in araştırmasında ise kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları sonucu bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer yandan, Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunun elde edilmesi, bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum, çalışmaların örneklem büyüklüklerindeki ve yapılarındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Zira, bu çalışmanın örneklemini 2515 öğretmen adayından oluşurken Ünsal ve Korkmaz'ın çalışması 292 öğretmenden oluşmaktadır.

4.3. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin

yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri öğrenim görülen bölüm açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını öğrenim görülen bölüm açısından analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	5563.673	3	1854.558	20.574	.00*
		Grup içi	226347.581	2511	90.142		
		Toplam	231911.254	2514			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	4053.806	3	1351.269	31.995	.00*
		Grup içi	106048.568	2511	42.234		
		Toplam	110102.374	2514			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	39.470	3	13.157	2.681	.04*
		Grup içi	12020.067	2449	4.908		
		Toplam	12059.538	2452			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	415.230	3	138.410	1.233	.30
		Grup içi	281740.048	2510	112.247		
		Toplam	282155.278	2513			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	318.707	3	60.951	2.493	.06
		Grup içi	54427.405	2511	24.445		
		Toplam	54746.106	2514			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	4053.806	3	106.236	4.901	.00*
		Grup içi	106048.568	2511	5.769		
		Toplam	110102.374	2514			
	EA	Gruplar arası	380.859	3	126.953	22.005	.00*
		Grup içi	14486.467	2511	5.769		
		Toplam	14867.326	2514			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 7 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi*, *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* alt boyutlarında; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin ise *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir (p<.05). Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonuçlarına göre,

eğitim sistemi (Levene=4.874, $p<.05$), *özgürleştirici okul* (Levene=5.328, $p<.05$), *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* (Levene=3.769, $p<.05$), *eşitlik ve adalet* (Levene=5.328, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi; *okulun işlevleri* (Levene=1.119, $p>.05$) alt boyutunda ise Bonferroni testi uygulanmış, elde edilen analiz sonuçları tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Temel Eğitim (1)	689	49.67	9.84	Dunnett's C 4>1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	49.34	9.55	
		Fen-Matematik (3)	481	49.38	8.83	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	55.01	9.47	
		Toplam	2515	49.87	9.60	
	Okulun İşlevleri	Temel Eğitim (1)	689	35.24	6.61	Bonferroni 4<1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	35.06	6.43	
		Fen-Matematik (3)	481	34.64	6.32	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	30.32	6.88	
		Toplam	2515	34.67	6.61	
	Özgürleştirici Okul	Temel Eğitim (1)	669	14.63	2.07	Dunnett's C 1>2/3/4
		Sosyal Alan (2)	1143	14.36	2.34	
		Fen-Matematik (3)	761	14.35	2.06	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	180	14.30	2.22	
		Toplam	2453	14.43	2.21	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÜEÇEE	Temel Eğitim (1)	689	18.64	4.44	Dunnett's C 4>1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	18.70	4.79	
		Fen-Matematik (3)	481	18.19	4.84	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	19.70	4.02	
		Toplam	2515	18.66	4.66	
	Eşitlik ve Adalet	Temel Eğitim (1)	689	12.49	2.48	Dunnett's C 2>1/3/4 4<1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	12.87	2.31	
		Fen-Matematik (3)	481	12.45	2.48	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	11.49	2.49	
		Toplam	2515	12.56	2.43	

ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi

Tablo 8'de eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi* alt boyutunda beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =55.01) diğer tüm gruplarda yer alan öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek; *okulun işlevleri* alt boyutunda ($\bar{X}$ =30.32) ise anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer gruplara göre eğitim sistemini daha fazla sorguladıkları ve eğitim sistemine daha fazla eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları; ancak okulun işlevleriyle ilgili olarak daha az eleştirel bir tutum sergiledikleri ifade

edilebilir. *Özgürleştirici okul* alt boyutunda, temel eğitim grubu öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X}=14.63$), diğer gruplardaki öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, temel eğitim grubu öğretmen adaylarının, okulların öğrenciler için özgürleşme alanları olarak işlev görmesi ve sınıftaki yetkilerin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması gerektiği yönünde düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında Sarıgöz ve Özkara (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayların, diğer bölümlerde öğrenim gören adaylara kıyasla eleştirel pedagojiye yönelik puan ortalamalarının daha yüksek olması; Yılmaz ve Altinkurt (2011)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark çıkması bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Ancak, benzer bazı çalışmalarda (Şahin, vd., 2016; Terzi, vd., 2015) öğrenim görülen bölümün ve fakültenin eleştirel pedagojiye ilişkin tutumlar üzerinde etkisi olmadığı sonucu, bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu durum, çalışmaların farklı örneklem büyüklüklerine, örneklem çeşitliliğine ve gerçekleştiği bölgesel farklılıklara bağlı olabilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.70$), temel eğitim ($\bar{X}=18.64$), fen-matematik ($\bar{X}=18.19$) ve sosyal alan ($\bar{X}=18.70$) grubu öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının, diğer fakültelerde öğrenim gören adaylara kıyasla *üniversitede aldıkları derslerin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha olumlu algıya sahip olduklarını ve lisans süresinde aldıkları derslerin kendilerine çokkültürlü eğitim bilinci kazandırdığı yönünde görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Eşitlik ve adalet alt boyutunda, sosyal alan grubu öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, diğer tüm gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek; beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre, sosyal alan grubu öğretmen adaylarının, diğer gruplardaki öğretmen adaylarına kıyasla çokkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik ve adalet* algılarının daha yüksek olduğu, sınıf içerisindeki farklılıkları daha duyarlı olma eğilimi içerisinde oldukları; beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla çokkültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve adalet algılarının daha düşük olduğu,

sınıftaki farklılıklara daha az duyarlı olma eğilimde oldukları şeklinde ifade edilebilir. Sosyal alan grubu öğretmen adaylarının daha yüksek eşitlik ve adalet algısına sahip olmaları, bu disiplinlerin genellikle toplumsal yapıları, sorunları ve eşitsizlikleri anlamaya odaklı olmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının diğer tüm gruplara kıyasla eşitlik ve adalet algılarının anlamlı düzeyde düşük olması ise beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu disiplinlerinin daha fazla fiziksel aktivite ve beceri odaklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Alanay (2015)'in çalışmasında *eşitlik ve adalet* konusunda en yüksek olumlu algıya sırasıyla sosyal bilgiler öğretmenliğinde ve yabancı dil öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerinin sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmenliği ile yabancı dil öğretmenliği bölümlerini sosyal alan grubu olarak adlandıran bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Diğer yandan, Tortop (2014) yaptığı çalışmada, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların bölümlere göre anlamlı bir fark göstermediği sonucu, bu çalışmanın bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum, çalışmalar arasındaki örneklem büyüklükleri arasındaki farktan kaynaklanmış olabilir, zira bu çalışmanın örneklem büyüklüğü ile Tortop (2014)'un çalışmasının örneklem büyüklüğü arasında belirgin bir fark vardır.

4.3.2. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini öğrenim görülen bölüm açısından analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Eğitim Felsefeleri Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	2139.839	3	713.280	91.148	.00*
		Gruplar içi	16660.531	2129	7.826		
		Toplam	18800.369	2132			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	521.103	3	173.701	11.616	.00*
		Gruplar içi	36413.269	2435	14.954		
		Toplam	36934.372	2438			
	Daimicilik	Gruplar arası	4811.393	3	1603.798	37.630	.00*
		Gruplar içi	107020.133	2511	42.621		
		Toplam	111831.525	2514			
	Esasicilik	Gruplar arası	1756.590	3	585.530	15.174	.00*
		Gruplar içi	93420.072	2421	38.587		
		Toplam	95176.662	2424			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu	Gruplar arası	9067.891	3	3022.630	50.911	.00*
	Merkezli	Gruplar içi	149080.842	2511	59.371		
	Tasarım	Toplam	158148.733	2514			
	Öğrenci	Gruplar arası	391.637	3	130.546	5.824	.00*
	Merkezli	Gruplar içi	55502.730	2476	22.416		
	Tasarım	Toplam	55894.367	2479			
	Sorun	Gruplar arası	435.659	3	145.220	5.130	.00*
	Merkezli	Gruplar içi	70623.091	2495	28.306		
	Tasarım	Toplam	71058.750	2498			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik*, *yeniden kurmacılık*, *daimicilik* ve *esasicilik* alt boyutlarında; eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin ise *konu*, *öğrenci* ve *sorun merkezli tasarım* alt boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene=193.631, $p<.05$), *yeniden kurmacılık* (Levene=9.896, $p<.05$), *daimicilik* (Levene=4.188, $p<.05$), *esasicilik* (Levene=4.488, $p<.05$) ve *öğrenci merkezli program tasarım* (Levene=5.619, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi; *konu merkezli tasarım* (Levene=2.131, $p>.05$) ile *sorun merkezli tasarım* (Levene=2.143, $p>.05$) alt boyutlarında ise Bonferroni testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Temel Eğitim (1)	472	64.38	0.96	Dunnett's C 1>2/3/4 4<2/3/1
		Sosyal Alan (2)	1066	62.45	2.94	
		Fen-Matematik (3)	421	62.20	3.09	
		Beden Eğt.ve Güzel S. (4)	174	60.79	4.11	
		Toplam	2133	62.69	2.96	
	Yeniden Kurmacılık	Temel Eğitim (1)	665	41.39	3.67	Dunnett's C 3<1/2
		Sosyal Alan (2)	1131	41.30	3.73	
		Fen-Matematik (3)	465	40.21	4.27	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	178	40.53	4.25	
		Toplam	2439	41.06	3.89	
	Daimicilik	Temel Eğitim (1)	689	22.01	6.92	Dunnett's C 4>1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	22.80	6.55	
		Fen-Matematik (3)	481	22.43	6.16	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	27.53	5.75	
		Toplam	2515	22.87	6.66	
	Esasicilik	Temel Eğitim (1)	645	16.23	5.66	Dunnett's C 1<2/3/4 4>2/3/1
		Sosyal Alan (2)	1152	17.18	6.45	
		Fen-Matematik (3)	481	17.54	6.21	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	147	19.93	6.49	
		Toplam	2425	17.17	6.26	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Temel Eğitim (1)	689	31.41	8.20	Bonferroni 4>1/2/3
		Sosyal Alan (2)	1152	31.86	7.53	
		Fen-Matematik (3)	481	31.98	7.60	
		Beden Eğt.ve Güzel S. (4)	193	38.84	7.09	
		Toplam	2515	32.30	7.93	
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Temel Eğitim (1)	689	43.87	5.09	Dunnett's C 2>3/4
		Sosyal Alan (2)	1139	44.47	4.59	
		Fen-Matematik (3)	459	43.71	4.16	
		Beden Eğt. ve Güzel S. (4)	193	43.26	5.42	
		Toplam	2480	44.07	4.74	
	Sorun Merkezli Tasarım	Temel Eğitim (1)	688	42.74	5.40	Bonferroni 2>1/3/4
		Sosyal Alan (2)	1145	43.45	5.25	
		Fen-Matematik (3)	474	42.56	5.08	
		Beden Eğt.ve Güzel S. (4)	192	42.42	5.93	
		Toplam	2499	43.01	5.33	

Tablo 10 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda, temel eğitim grubu öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =64.38), sosyal alan ($\bar{X}$ =62.45), fen-matematik ($\bar{X}$ =62.20) ve beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =60.79) kıyasla ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =60.79) ise ilerlemecilik felsefesi eğilimlerinin diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. *Yeniden kurmacılık* alt boyutunda, fen-matematik grubu öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =40.21), temel eğitim ($\bar{X}$ =41.39) ve sosyal alan grubu ($\bar{X}$ =41.30) öğretmen adaylarına kıyasla yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmektedir. *Daimicilik* alt boyutunda, beden eğitimi

ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ($\bar{X}=27.53$), diğer grup öğretmen adaylarına kıyasla daimicilik eğitim felsefesi eğilimleri anlamlı düzeyde daha yüksektir. *Esasicilik* alt boyutunda ise temel eğitim grubu öğretmen adaylarının diğer grup öğretmen adaylarına kıyasla esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha düşük olduğu; beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla esasicilik felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, temel eğitim grubunda yer alan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, yapılandırmacı yaklaşımın temelleri olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha fazla benimsemesinin nedeni olarak, alt yaş grubundaki öğrencilere yönelik ders almalarından kaynaklı olarak bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla önemseydiği; öğrencilerin merkezde ve aktif olmasını sağlayan eğitim programlarına daha sıcak baktıkları söylenebilir. Beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla disiplinin, öğretmenin ve bilginin merkezde olduğu daha katı bir eğitim anlayışına sıcak baktıkları söylenebilir. İlgili alanyazına bakıldığında, Beytekin ve Kadı (2015) çalışmasında, güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin *esasicilik* sıra ortalamaları diğer gruplardaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olması bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Çetin, vd. (2012), çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, fen bilgisi öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, alanyazında daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin *Geleneksel Eğitim Felsefeleri*, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin ise *Çağdaş Eğitim Felsefeleri* olarak adlandırıldığı (Ornstein ve Hunkins, 2018; Çermik, 2006) göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Nitekim Ekiz (2007)'in araştırmasında, matematik bölümü öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daimicilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılması bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Üstüner (2008) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, fen bilgisi öğretmenlerine kıyasla ilerlemeci eğitim felsefesini daha fazla benimsediklerini ortaya koyması bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Eğitim programı tasarımı yaklaşımları ölçeğinin *konu merkezli tasarım* alt boyutunda, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adayları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubundaki öğretmen adayları ($\bar{X}=38.84$), diğer gruplara kıyasla konu merkezli program

tasarımlarını anlamlı düzeyde daha fazla tercih etme eğilimindedirler. *Öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda, sosyal alan ($\bar{X}=44.47$) grubu öğretmen adaylarının, fen-matematik ($\bar{X}=43.71$) ve beden eğitimi-güzel sanatlar ($\bar{X}=43.26$) gruplarına kıyasla öğrenci merkezli program tasarımlarını anlamlı düzeyde daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları; *sorun merkezli tasarım* alt boyutunda ise sosyal alan grubu öğretmen adaylarının ($\bar{X}=43.45$), diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde sorun merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar temelinde, beden eğitimi ile güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla konu merkezli program tasarımlarına daha sıcak baktıkları ve eğitim anlayışlarının daha geleneksel bir yapıya eğilimli olduğu; sosyal alan grubu öğretmen adaylarının ise öğrenci ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarına daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Nitekim sosyal alan grubunda yer alan bölümlerin öğretim programlarının toplum, çevre ve sorun merkezli olması, bu alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayanan sorun merkezli program tasarımlarına eğilimlerini arttırmış olabilir.

4.4. Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin anne ve baba öğrenim düzeyi ile ilişkisi var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi amacıyla Spearman’s Rho Korelasyon testi uygulanmış, elde edilen analiz sonuçları tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıları ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimleri ile Anne Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki İçin Spearman's Rho Kolerasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçek	Alt Boyut	N	r	p
Anne Öğrenim Düzeyi	Eğitim	İlerlemecilik	2515	-.029	.14
	Felsefesi	Yeniden Kurmacılık	2515	-.017	.40
	Eğilimleri	Esasicilik	2515	.027	.17
		Daimicilik	2515	.025	.21
	Eleştirel	Eğitim Sistemi	2515	.025	.21
	Pedagoji	Okulun İşlevleri	2515	-.085	.00*
	İlkeleri	Özgürleştirici Okul	2515	-.016	.43
		Eleştirel Pedagoji İlkeleri	2515	-.040	.06

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıları ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimleri ile Anne Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki İçin Spearman's Rho Kolerasyon Analizi Sonuçları (devamı)

Değişken	Ölçek	Alt Boyut	N	r	p
	Çokkültürlü	ÇES	2515	-.076	.00*
	Eğitim Algısı	ÜEÇEE	2515	-.026	.19
		EA	2515	-.099	.00*
	Eğitim	Konu Merkezli T.	2515	.061	.00*
	Programı	Öğrenci Merkezli T.	2515	-.044	.027*
	Tasarım	Sorun Merkezli T.	2515	-.012	.53
	Yaklaşımları				

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre, anne öğrenim düzeyi ile eğitim felsefeleri eğilimleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *okulun işlevleri* alt boyutu ile ($r=-.085$; $p<.05$) anne öğrenim düzeyi arasında; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutu ($r=-.076$; $p<.05$) ile *eşitlik ve adalet* ($r=-.099$; $p<.05$) alt boyutu ile anne öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Eğitim programı tasarım yaklaşımlarına bakıldığında, anne öğrenim düzeyi ile *konu merkezli tasarım* ($r=-.061$; $p<.05$) alt boyutu ve *öğrenci merkezli tasarım* ($r=-.044$; $p<.05$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, anne öğrenim düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğretmen adaylarının *okulun işlevlerine* yönelik eleştirel bakışlarında, çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarında, eşitlik ve adalet algılarında, öğrenci merkezli program tasarımları tercihlerinde anlamlı derecede bir düşüş; konu merkezli program tasarımları tercihlerinde ise bir artış olduğu görülmektedir. Oğuz (2016)'un çalışmasında, annesi üniversite mezunu ile annesi okumamış öğretmen adayları arasındaki karşılaştırmada, annesi okumamış olan adayların çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının diğer öğrenim durumlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş, bu durum bu çalışmanın elde ettiği sonuçları desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri ile baba öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's Rho Kolerasyon testi uygulanmış, elde edilen analiz sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıları ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimleri ile Baba Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki için Spearman's Rho Kolerasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçek	Alt Boyut	N	r	p
Baba Öğrenim Düzeyi	Eğitim	İlerlemecilik	2515	-.048	.01*
	Felsefesi	Yeniden Kurmacılık	2515	-.042	.03*
	Eğilimleri	Esasicilik	2515	.009	.65
		Daimicilik	2515	-.019	.33
	Eleştirel	Eğitim Sistemi	2515	.008	.68
	Pedagoji	Okulun İşlevleri	2515	-.018	.35
	İlkeleri	Özgürleştirici Okul	2515	.015	.45
		Eleştirel Pedagoji İlkeleri	2515	-.004	.83
	Çokkültürlü	ÇES	2515	-.045	.02*
	Eğitim	ÜÇEE	2515	-.069	.00*
	Algısı	EA	2515	-.057	.00*
	Eğitim Programı	Konu Merkezli T.	2515	-.005	.80
	Tasarım	Öğrenci Merkezli T.	2515	-.056	.00*
	Yaklaşımları	Sorun Merkezli T.	2515	-.026	.19

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 12'deki analiz sonuçlarına göre, baba öğrenim düzeyi ile eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Baba öğrenim düzeyi ile eğitim felsefesi eğilimlerinin ilerlemecilik ($r=-.048$; $p<.05$) ve yeniden kurmacılık ($r=-.042$; $p<.05$) arasında; çokkültürlü eğitim algısı alt boyutlarından çokkültürlü eğitimin sonuçları ($r=-.045$; $p<.05$), üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi ($r=-.069$; $p<.05$), eşitlik ve adalet ($r=-.057$; $p<.05$) arasında; eğitim programı tasarım yaklaşımlarından öğrenci merkezli tasarım ($r=-.056$; $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri eğilimlerinde; çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarında; üniversitede aldıkları derslerin çokkültürlü eğitime olumlu etkisine dair inançlarında; eşitlik ve adalet algılarında ve öğrenci merkezli program tasarım tercihlerinde anlamlı derecede bir düşüş olduğu görülmektedir. Oğuz'un (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyini ilkökul-üniversite ve ortaokul-üniversite olmak üzere yaptığı ikili karşılaştırmada, babası üniversite bitirmiş öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha düşük olması bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin belirli bir ekonomik düzeye sahip olmaları, belirli bir sosyal sınıfa ait olmaları ve ait oldukları bu sınıf içerisindeki bireylerle daha fazla etkileşimde bulunmaları, öğretmen adaylarının toplumda yer alan sosyal sorunlara, sınıfsal farklılıklara, eşitsizliklere daha az duyarlı olmalarına ve sınıf temelli eşitsizlikleri görmeme eğilimine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin artmasıyla beraber öğrenci merkezli program tasarımları yaklaşımları tercihleri arasında negatif yönlü bir korelasyon elde edilmiştir. Bu bulgu, yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin genellikle çocuklarının akademik başarısına daha fazla önem vermeleri ve sınav odaklı bir anlayışa sahip olmaları nedeniyle, öğretmen adaylarının konu merkezli program tasarım tercihlerini artırabileceğine işaret edebilir.

4.5. Etnik Köken Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde etnik köken açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri etnik köken açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Etnik Köken Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açıklarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını etnik köken açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	953.899	4	238.475	2.592	.30
		Grup içi	230957.355	2510	92.015		
		Toplam	231911.254	2514			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	1161.785	4	290.446	6.692	.00*
		Grup içi	108940.589	2510	43.403		
		Toplam	110102.374	2514			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	20.622	4	5.156	.954	.43
		Grup içi	13441.333	2486	5.407		
		Toplam	13461.955	2490			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	974.815	4	243.704	2.221	.06
		Grup içi	274894.139	2505	109.738		
		Toplam	275868.955	2509			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	2287.965	4	571.991	25.073	.00*
		Grup içi	57007.478	2502	22.813		
		Toplam	59365.443	2506			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	83.478	4	20.870	.958	.42
		Grup içi	54662.631	2510	21.778		
		Toplam	54746.109	2514			
	EA	Gruplar arası	154.179	4	38.545	6.576	.00*
		Grup içi	14713.147	2510	5.862		
		Toplam	14867.326	2514			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *okulun işlevleri* alt boyutunda; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *çokkültürlü eğitimin sonuçları* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonuçlarına göre, *okulun işlevleri* (Levene=3.756, $p<.05$) ile *eşitlik ve adalet* (Levene=5.223, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi; *çokkültürlü eğitimin sonuçları* (Levene=1.511, $p>.05$) alt boyutunda ise Bonferroni testi uygulanmış, elde edilen analiz sonuçları tablo 14 'de verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Etnik Köken Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Okulun İşlevleri	Arap (1)	146	32.87	6.98	Dunnett's C 1/2<3/4
		Çerkez (2)	83	32.38	6.96	
		Kürt (3)	875	34.70	6.93	
		Türk (4)	1316	35.05	6.31	
		Açıklamayan (5)	95	33.85	6.04	
		Toplam	2515	34.67	6.61	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Arap (1)	146	27.89	4.46	Bonferroni 2>1/4 3>4
		Çerkez (2)	75	30.16	4.13	
		Kürt (3)	875	28.77	4.62	
		Türk (4)	1316	26.91	4.91	
		Açıklamayan (5)	95	28.11	5.04	
		Toplam	2507	27.75	4.86	
	Eşitlik ve Adalet	Arap (1)	146	12.24	2.81	Dunnett's C 4<2/3
		Çerkez (2)	83	13.16	2.43	
		Kürt (3)	875	12.84	2.28	
		Türk (4)	1316	12.39	2.45	
		Açıklamayan (5)	95	12.42	2.53	
		Toplam	2515	12.56	2.43	

Tablo 14 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *okulun işlevleri* alt boyutunda; Türk ($\bar{X}$ =35.05) ve Kürt ($\bar{X}$ =34.70) kökenli öğretmen adaylarının, Arap ($\bar{X}$ =32.87) ve Çerkez ($\bar{X}$ =32.38) kökenli öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, Türk ve Kürt öğretmen adaylarının, Arap ve Çerkez kökenli öğretmen adaylarına kıyasla okulun işlevlerini daha fazla sorguladıkları; okulun merkezinde öğretmenin, disiplinin ve bilginin olmaması gerektiği, okulda verilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmadığı, iyi öğrencinin kurallara uyan öğrenci olmadığı, mevcut eğitim programlarının yeterli olmadığı yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin, *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda Çerkez kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =30.16), Arap ($\bar{X}$ =27.89) ve Türk ($\bar{X}$ =26.91) kökenli öğretmen adaylarına kıyasla; Kürt kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =28.77) ise Türk kökenli öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =26.91) kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Çerkez ve Kürt kökenli öğretmen adayları *çokkültürlü eğitimin sonuçları* konusunda Arap ve Türk kökenli öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu algıya sahiptirler. Bu sonuçtan hareketle, Çerkez ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitimin olumlu sonuçlar ortaya koyacağına dair inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. *Eşitlik ve adalet* alt boyutunda ise Türk kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =12.39), Çerkez ($\bar{X}$ =13.16) ve

Kürt kökenli öğretmen adaylarına ($\bar{X}=12.84$) kıyasla eşitlik ve adalet algılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Her iki alt boyuttan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, Çerkez ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında bu çalışmadaki bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Alanay (2015) çalışmasında, *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda, Arap ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının diğer etnik kökenlere sahip katılımcılara göre çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu bir algıya; *eşitlik ve adalet* alt boyutunda ise Kürt etnik kökenli katılımcıların, Türk ve Laz etnik kökenli katılımcılara kıyasla eşitlik ve adalet konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Kaya (2013)'nın çalışmasında ise Kürt ve Zaza kökenli öğretmenlerin diğer gruplara göre çokkültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerinin daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak Türkan vd. (2016)'ın 162 öğretmen adayının çokkültürlü eğitim tutumlarını “Türk, Kürt ve Diğer” değişkenleri açısından incelemiş olduğu çalışmalarında, bu katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaması bu çalışmanın bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum, her iki araştırmanın örneklem sayılarındaki belirgin farktan kaynaklanabilir.

4.5.2. Etnik Köken Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini etnik köken değişkeni incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	782.685	4	195.671	24.559	.00*
		Grup içi	17464.319	2192	7.976		
		Toplam	18247.004	2196			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	950.687	4	237.672	15.165	.00*
		Grup içi	38287.254	2443	15.672		
		Toplam	39237.941	2447			
	Daimicilik	Gruplar arası	449.654	4	112.413	2.533	.04*
		Grup içi	111381.872	2510	44.375		
		Toplam	111831.525	2514			
	Esasicilik	Gruplar arası	877.558	4	219.389	4.628	.01*
		Grup içi	118997.823	2510	47.409		
		Toplam	119875.381	2514			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	445.475	4	111.369	1.773	.13
		Grup içi	157703.258	2510	62.830		
		Toplam	158148.733	2514			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	603.625	4	150.906	6.381	.00*
		Grup içi	59607.688	2495	23.649		
		Toplam	59607.688	2499			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	756.549	4	189.137	6.717	.00*
		Grup içi	70109.598	2490	28.156		
		Toplam	70866.147	2494			

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik*, *yeniden kurmacılık*, *daimicilik* ve *esasicilik* alt boyutlarında; eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *öğrenci merkezli tasarım* ve *sorun merkezli tasarım* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene=5.223, $p<.05$), *yeniden kurmacılık* (Levene=21.450, $p<.05$), *daimicilik* (Levene=2.804, $p<.05$), *esasicilik* (Levene=5.223, $p<.05$), *öğrenci merkezli tasarım* (Levene=12.341, $p<.05$), *sorun merkezli tasarım* (Levene=3.548, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen analiz sonuçları tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Arap (1)	129	61.00	4.33	Dunnett's C 1<2/3/4 3/5<4
		Çerkez (2)	75	62.37	2.69	
		Kürt (3)	787	62.33	3.13	
		Türk (4)	1129	63.17	2.30	
		Açıklamayan (5)	77	61.93	3.26	
		Toplam	2197	62.67	2.88	
	Yeniden Kurmacılık	Arap (1)	144	38.88	5.25	Dunnett's C 1<2/3/4/5
		Çerkez (2)	83	41.20	4.12	
		Kürt (3)	864	40.71	4.14	
		Türk (4)	1272	41.43	3.61	
		Açıklamayan (5)	85	40.90	3.52	
		Toplam	2448	41.00	4.00	
	Daimicilik	Arap (1)	146	24.44	5.93	Dunnett's C 1>2/3/4/5
		Çerkez (2)	83	22.56	5.90	
		Kürt (3)	875	22.89	6.80	
		Türk (4)	1316	22.67	6.64	
		Açıklamayan (5)	95	23.42	7.17	
		Toplam	2515	22.87	6.66	
	Esasicilik	Arap (1)	146	19.12	7.45	Dunnett's C 1>4
		Çerkez (2)	83	18.56	6.53	
		Kürt (3)	875	18.20	7.22	
		Türk (4)	1316	17.23	6.61	
		Açıklamayan (5)	95	18.12	6.69	
		Toplam	2515	17.76	6.90	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Öğrenci Merkezli Tasarım	Arap (1)	146	42.11	6.48	Dunnett's C 1<3/4
		Çerkez (2)	83	43.36	5.57	
		Kürt (3)	871	44.12	4.78	
		Türk (4)	1309	44.13	4.62	
		Açıklamayan (5)	91	43.53	5.20	
		Toplam	2500	43.96	4.88	
	Sorun Merkezli Tasarım	Arap (1)	146	41.22	5.63	Dunnett's C 1<3/4
		Çerkez (2)	78	42.79	5.46	
		Kürt (3)	875	42.80	5.43	
		Türk (4)	1304	43.42	5.09	
		Açıklamayan (5)	92	42.50	6.20	
		Toplam	2495	43.02	5.33	

Tablo 16 incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda, Arap kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =61.00), Çerkez ($\bar{X}$ =62.37), Türk ($\bar{X}$ =63.17) ve Kürt ($\bar{X}$ =62.33) kökenli öğretmen adaylarına kıyasla ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük; Türk kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =63.17) ise Kürt kökenli ($\bar{X}$ =62.33) ve etnik kökenini açıklamayan ($\bar{X}$ =61.93) adaylara kıyasla anlamlı düzeyde ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. *Yeniden kurmacılık* alt boyutuna bakıldığında Arap kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =38.88), diğer tüm gruplara ($\bar{X}_{\text{Çerkez}}$ =41.20; $\bar{X}_{\text{Türk}}$ =40.71; $\bar{X}_{\text{Kürt}}$ =41.43; $\bar{X}_{\text{Açıklamayan}}$ =40.90) kıyasla yeniden kurmacılık eğitim felsefesi

eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. *Daimicilik* alt boyutunda, Arap kökenli öğretmen adaylarının, diğer tüm gruplara kıyasla daimicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; *esasicilik* alt boyutunda ise Türk kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}=17.23$), Arap kökenli ($\bar{X}=19.12$) öğretmen adaylara kıyasla esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha düşük olduğu sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen tüm bulgulara göre, Arap kökenli öğretmen adayların diğer tüm gruplara kıyasla ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesi eğilimlerinin daha düşük; esasicilik ve daimicilik felsefesi eğilimlerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, Arap kökenli öğretmen adaylarının disiplinin, bilginin ve öğretmenin merkezde olduğu, okulun amacının öğrencilere bilgi aktarmak olduğu geleneksel bir eğitim anlayışına eğilimli oldukları ve konu merkezli eğitim programlarına daha sıcak baktıkları söylenebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımlarına bakıldığında ise *öğrenci merkezli tasarım* ile *sorun merkezli tasarım* alt boyutlarında Türk kökenli öğretmen adayları ($\bar{X}_{\text{ÖMT}}=44.13$; $\bar{X}_{\text{SMT}}=43.42$) ile Kürt kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{ÖMT}}=44.12$; $\bar{X}_{\text{SMT}}=42.80$), Arap ($\bar{X}_{\text{ÖMT}}=42.11$; $\bar{X}_{\text{SMT}}=41.22$) kökenli öğretmen adaylarına kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, Arap kökenli öğretmen adaylarının konu merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

4.6. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde ailenin aylık gelir düzeyi açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.6.1. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılara Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	1633.164	3	544.388	5.936	.00*
		Grup içi	230278.090	2511	91.708		
		Toplam	231911.254	2514			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	606.868	3	202.289	4.639	.00*
		Grup içi	109495.506	2511	43.606		
		Toplam	110102.374	2514			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	27081	3	9.027	1.718	.16
		Grup içi	12925.645	2460	5.254		
		Toplam	12952.726	2463			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	893.240	3	297.747	2.892	.03*
		Grup içi	255112.378	2478	102.951		
		Toplam	256005.618	2481			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	212.035	3	70.678	2.971	.03*
		Grup içi	59633.223	2507	23.787		
		Toplam	59845.258	2510			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	255.954	3	85.318	3.932	.00*
		Grup içi	54490.154	2511	21.701		
		Toplam	54746.109	2514			
	EA	Gruplar arası	172.217	3	57.406	9.809	.00*
		Grup içi	14695.110	2511	5.852		
		Toplam	14867.326	2514			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 17 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplam puanında, *eğitim sistemi* ile *okulun işlevleri* alt boyutlarında; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin ise *çokkültürlü eğitimin sonuçları*, *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *eğitim sistemi* (Levene=1.049, $p>.05$) alt boyutunda Bonferroni testi; *okulun işlevleri* (Levene=3.925, $p<.05$), *çokkültürlü eğitimin sonuçları* (Levene=2.860, $p<.05$), *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* (Levene=8.129, $p<.05$), *eşitlik ve adalet* (Levene=10.369, $p<.05$) alt boyutlarında ise Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	4.250 TL ve altı (1)	794	49.69	9.50	Bonferroni 1/2/3<4
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	49.64	9.59	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	49.45	9.90	
		12.000 TL ve üzeri (4)	227	52.42	9.04	
		Toplam	2515	49.87	9.60	
	Okulun İşlevleri	4.250 TL ve altı (1)	794	35.06	6.77	Dunnett's C 1>3/4
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	34.88	6.50	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	34.01	6.16	
		12.000 TL ve üzeri (4)	227	33.63	7.25	
		Toplam	2515	34.67	6.61	
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	4.250 TL ve altı (1)	794	99.11	10.36	Dunnett's C 3<4
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	98.96	10.57	
		8.000 - 11.999 TL (3)	428	97.75	9.39	
		12.000 TL ve üzeri (4)	220	100.05	8.56	
		Toplam	2482	98.90	10.15	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	4.250 TL ve altı (1)	794	28.14	4.74	Dunnett's C 1>2/3
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	27.51	4.83	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	27.50	5.28	
		12.000 TL ve üzeri (4)	223	27.83	4.66	
		Toplam	2511	27.74	4.88	
	ÜEÇEE	4.250 TL ve altı (1)	794	19.09	4.41	Dunnett's C 1>3
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	18.58	4.45	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	18.20	5.078	
		12.000 TL ve üzeri (4)	227	18.47	5.44	
		Toplam	2515	18.66	4.66	
	EA	4.250 TL ve altı (1)	794	12.81	2.34	Dunnett's C 1>3/4 2>4
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	12.62	2.28	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	12.31	2.64	
		12.000 TL ve üzeri (4)	227	11.93	2.78	
		Total	2515	12.56	2.43	

ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 18 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi* alt boyutunda, 12.000 TL ve üzeri aile aylık geliri olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =52.42) diğer tüm gruplara kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, aile aylık gelir düzeyi 12.000 TL ve üzerinde olan

öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışları, daha düşük gelir düzeyine sahip adaylara kıyasla daha yüksektir. *Okulun işlevleri* alt boyutunda, aile aylık geliri 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=35.06$) puan ortalamalarının, aile aylık geliri 8.000 tl - 11.999 TL ($\bar{X}=34.01$) ve 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=33.63$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, aile aylık geliri 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının diğer iki grupta karşılaştırıldığında, okulun işlevlerini daha fazla sorgulama eğiliminde oldukları ve okulların temel amacının bilgi aktarmaktan ziyade okulların sosyal adaleti sağlamak için çalışması gerektiği konusunda daha belirgin bir görüş belirttikleri söylenebilir.

Grupların eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında elde ettikleri puan ortalamaları değerlendirildiğinde, aile aylık geliri 8.000 TL ile 11.999 TL arasında olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, aylık geliri 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, aile aylık geliri 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazına bakıldığında, Balcı (2016)'nın sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve köy enstitüsü mezunlarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, aile aylık gelir düzeylerine göre bireylerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerini incelemiş ve en düşük katılımın en alt gelir düzeyine sahip katılımcılar olması, bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu tutarsızlık, çalışmalar arasındaki örneklem yapılarının ve büyüklüklerinin farklılığından kaynaklanabilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda, aile aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{ces}}=28.14$), aile aylık geliri 4.251 TL - 11.999 TL arasında olan adaylara kıyasla anlamlı düzeyde çokkültürlü eğitimin sonuçlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda, aile aylık geliri 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=19.09$), aile aylık gelir düzeyi 8.000 TL - 11.999 TL arasında olan adaylara ($\bar{X}=18.20$) kıyasla, üniversite lisans döneminde alınan eğitimin kendilerine çokkültürlü eğitim bilinci kazandırdığına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Asgari ücret seviyesinde gelire sahip olan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili olumlu algıları, genellikle düşük gelir düzeyine sahip bireylerin toplumsal eşitsizlikleri daha yoğun yaşamaları ve çokkültürlü eğitimin bu eşitsizliklerle mücadelede önemli bir rol oynamasıyla ilişkilendirilebilir.

Ölçeğin *eşitlik ve adalet* alt boyutunda, aile aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla eşitlik ve adalet algılarının daha yüksek olduğu ($\bar{X}_{4.250\text{TL ve altı}}=12.81$; $\bar{X}_{4.251-7.999}=12.62$; $\bar{X}_{8.000-11.999}=12.31$; $\bar{X}_{12.000\text{ TL ve üzeri}}=11.93$) ve ailenin gelir düzeyi arttıkça eşitlik ve adalet algısının düştüğü görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, düşük gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla çokkültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve adalet algılarının daha yüksek olmasının olası nedenleri arasında, bireylerin ekonomik zorluklarla daha yakından yüzleşmiş olmaları ve sınıf farklılıklarını daha fazla deneyimlemiş olmaları yer alabilir. Dolayısıyla, bu öğretmen adayları, kendi deneyimlerinden kaynaklı olarak sosyal ve ekonomik eşitsizliklere daha hassas olabilirler ve bu durum, onların eşitlik ve adalet konularına yönelik algılarını artırabilir.

4.6.2. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini aile aylık gelir düzeyi açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	197.308	3	65.769	10.805	.00*
		Grup içi	12892.348	2118	6.087		
		Toplam	13089.657	2121			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	66.844	3	22.281	1.615	.18
		Grup içi	33211.785	2407	13.798		
		Toplam	33278.629	2410			
	Daimicilik	Gruplar arası	446.677	3	148.892	3.357	.01*
		Grup içi	111384.848	2511	44.359		
		Toplam	111831.525	2514			
	Esasicilik	Gruplar arası	256.758	3	85.586	1.838	.13
		Grup içi	111906.582	2403	46.570		
		Toplam	112163.340	2406			

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (devamı)

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu	Gruplar arası	496.304	3	165.435	2.635	.06
	Merkezli	Grup içi	157652.429	2511	62.785		
	Tasarım	Toplam	158148.733	2514			
	Öğrenci	Gruplar arası	421.334	3	140.445	6.089	.00*
	Merkezli	Grup içi	57364.086	2487	23.066		
	Tasarım	Toplam	57785.420	2490			
	Sorun	Gruplar arası	74.714	3	24.90	0.832	.47
	Merkezli	Grup içi	74651.747	2494	29.93		
	Tasarım	Toplam	74726.461	2497			

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* ve *daimicilik* alt boyutlarında; eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir (p<.05). Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonuçlarına göre *ilerlemecilik* (Levene= 22.997, p<.05) alt boyutunda Dunnett's C; *daimicilik* (Levene=.416, p>.05) ve *öğrenci merkezli tasarım* (Levene = 2.101, p>.05) alt boyutlarında ise Bonferroni testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	4.250 TL ve altı (1)	662	63.19	2.33	Dunnett's C 1/2>3 /4
		4.251 - 7.999 TL (2)	861	63.10	2.26	
		8.000 - 11.999 TL (3)	392	62.46	2.92	
		12.000 TL ve üzeri (4)	207	62.47	2.74	
		Toplam	2122	62.95	2.48	
	Daimicilik	4.250 TL ve altı (1)	794	22.78	6.70	Bonferroni 1/2/3<4
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	22.70	6.66	
		8.000 - 11.999 TL (3)	454	22.75	6.53	
		12.000 TL ve üzeri (4)	227	24.21	6.72	
		Toplam	2515	22.87	6.66	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Öğrenci Merkezli Tasarım	4.250 TL ve altı (1)	784	44.51	4.71	Bonferroni 1>2
		4.251 - 7.999 TL (2)	1040	43.56	4.98	
		8.000 - 11.999 TL (3)	442	44.21	4.55	
		12.000 TL ve üzeri (4)	225	43.96	4.74	
		Toplam	2491	44.01	4.81	

Tablo 20 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda, aile aylık gelir düzeyi 7.999 TL ve altında olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{4.250\text{TL ve altı}}=63.19$; $\bar{X}_{4.251-7.999}=63.10$), aile aylık gelir düzeyi 8.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}_{8.000-11.999}=62.46$; $\bar{X}_{12.000\text{TL ve üzeri}}=62.47$) kıyasla *ilerlemecilik* felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; *daimicilik* alt boyutunda ise aile aylık gelir düzeyi 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=24.21$), aile aylık gelir düzeyi daha düşük olan diğer tüm gruplara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde *daimicilik* felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, aile gelir düzeyi azaldıkça, öğretmen adaylarında ilerlemecilik felsefesini benimseme eğiliminin arttığı; buna karşılık, daimicilik felsefesini benimseme eğiliminin azaldığı söylenebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda, aile aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=44.51$), aile aylık gelir düzeyi 4.251 TL-7.999 TL arasında olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=43.56$) kıyasla öğrenci merkezli program tasarımları anlamlı düzeyde daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının, diğer tüm gruplara göre bireysel farklılıkların ön planda olduğu programları tercih etmeleri, kendi temel eğitim süreçlerinde kendi ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınmamış olabileceğinden kaynaklanmış olabilir. Bu durum, düşük gelir seviyesine sahip öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha duyarlı, öğrenci merkezli stratejilere ve eğitimde fırsat eşitliğine daha fazla vurgu yapan eğitim programlarına yönelim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Dini Kimlik Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde dini kimlikleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri, dini kimlik açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.7.1. Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını, dini kimlik açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	3410.999	2	1705.500	18.749	.00*
		Grup içi	228500.255	2512	90.963		
		Toplam	231911.254	2514			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	331.971	2	165.985	3.798	.02*
		Grup içi	109770.403	2512	43.698		
		Toplam	110102.374	2514			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	58.140	2	29.070	5.260	.00*
		Grup içi	13783.567	2494	5.527		
		Toplam	13841.708	2496	1988.431		
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	3976.861	2	1988.431	18.039	.00*
		Grup içi	276559.336	2509	110.227		
		Toplam	280536.197	2511			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	125.458	2	62.729	2.583	.07
		Grup içi	60955.827	2510	24.285		
		Toplam	61081.285	2512			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	237.036	2	118.518	5.462	.00*
		Grup içi	54509.073	2512	21.699		
		Toplam	54746.109	2514			
	EA	Gruplar arası	69.078	2	34.539	5.863	.00*
		Grup içi	14798.249	2512	5.891		
		Toplam	14867.326	2514			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 21 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında, *eğitim sistemi*, *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* alt boyutlarında; çokkültürlü eğitim algısının ise *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *eğitim sistemi* (Levene=1.734, $p>.05$) alt boyutunda Bonferroni testi; eleştirel pedagoji ilkeleri (toplam) (Levene=2.992, $p<.05$), *okulun işlevleri* (Levene=3.341, $p<.05$), *özgürleştirici okul* (Levene=5.074, $p<.05$), *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* (Levene=

17.889, $p<.05$), *eşitlik ve adalet* (Levene=5.769, $p<.05$) alt boyutlarında ise Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Alevi (1)	183	50.44	10.18	Bonferroni 1/2<3
		Sünni (2)	2018	49.36	9.41	
		Açıklamayan (3)	314	52.87	9.90	
		Toplam	2515	49.87	9.60	
	Okulun İşlevleri	Alevi (1)	183	33.39	7.24	Dunnett's C 1<2
		Sünni (2)	2018	34.80	6.47	
		Açıklamayan (3)	314	34.58	7.08	
		Toplam	2515	34.67	6.61	
	Özgürleştirici Okul	Alevi (1)	179	14.18	2.34	Dunnett's C 1/2<3
		Sünni (2)	2004	14.32	2.29	
		Açıklamayan (3)	314	14.75	2.67	
		Toplam	2497	14.36	2.35	
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Alevi (1)	180	97.67	9.90	Dunnett's C 1/2<3
		Sünni (2)	2018	98.54	10.40	
		Açıklamayan (3)	314	102.21	11.41	
		Toplam	2512	98.94	10.56	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÜEÇEE	Alevi (1)	183	18.66	4.88	Dunnett's C 2>3
		Sünni (2)	2018	18.79	4.49	
		Açıklamayan (3)	314	17.85	5.50	
		Toplam	2515	18.66	4.66	
	EA	Alevi (1)	183	12.84	2.25	Dunnett's C 1>2/3
		Sünni (2)	2018	12.60	2.40	
		Açıklamayan (3)	314	12.15	2.66	
		Toplam	2515	12.56	2.43	

ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 22 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplam puanında, *eğitim sistemi* ve *özgürleştirici okul* alt boyutlarında dini kimliklerini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{EğitimSistemi}}=52.87$; $\bar{X}_{\text{ÖzgürleştiriciOkul}}=14.75$; $\bar{X}_{\text{EleştirelToplam}}=102.21$), Alevi ($\bar{X}_{\text{EğitimSistemi}}=50.44$; $\bar{X}_{\text{ÖzgürleştiriciOkul}}=14.18$; $\bar{X}_{\text{EleştirelToplam}}=97.67$) ve Sünni ($\bar{X}_{\text{EğitimSistemi}}=49.36$; $\bar{X}_{\text{ÖzgürleştiriciOkul}}=14.32$; $\bar{X}_{\text{EleştirelToplam}}=98.54$) öğretmen adaylarına kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin, Alevi ve Sünni öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu; eğitim sistemine yönelik daha eleştirel bir tutum sergiledikleri; okulların

öğrencilere daha fazla özgürlük tanınması gerektiği konusunda daha güçlü bir görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Okulun işlevleri alt boyutunda ise, Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =34.80), Alevi öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =33.39) kıyasla puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Sünni öğretmen adaylarının okulun işlevleri konusundaki eleştirel bakışlarının daha belirgin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda dini kimliklerini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =17.85), Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =18.79) kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Sünni öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslerin kendilerine çoğulcu bir bakış ve farklılıklara saygı duyma bilinci kazandırdığı görüşünde oldukları ifade edilebilir. Dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının ise üniversitede aldıkları derslerin kendilerine çokkültürlü eğitim bilinci kazandırma konusunda yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının dini kimliklerini açıklamamalarının arkasında toplumsal normlar veya ayrımcılık endişeleri yatabilir. Bu durum, kendilerini çokkültürlü eğitime daha duyarlı hale getirmiş olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının lisansta aldıkları derslerin kendilerine çokkültürlü eğitim bilinci kazandırma konusunda yetersiz olduğu düşüncesi, eğitim sisteminden ve eğitim programlarından çeşitli kültürleri, etnik grupları ve dini kimlikleri içeren zengin içerikler barındırmasına dair birtakım beklentilerinin olduğuna işaret edebilir.

Ölçeğin *eşitlik ve adalet* alt boyutunda ise Alevi öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =12.84), Sünni ($\bar{X}$ =12.60) ve dini kimliğini açıklamayan ($\bar{X}$ =12.15) öğretmen adaylarına kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dini kimliğini Alevi olarak belirten öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla çokkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik ve adalet* konusundaki algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, Oğuz (2016)'un çalışmasında dini kimliklerini Alevi olarak belirten öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının, Sünni-Hanefilere göre daha yüksek olması bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Kaya (2013)'nın öğretmenlerle yaptığı çalışmada, çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu düşünceye sahip katılımcıların sırasıyla Alevi, Şafi ve Hanefi katılımcılar olması, bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.7.2. Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini dini kimlik değişkeni açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 23'te özetlenmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	105.281	2	52.640	6.995	.00*
		Grup içi	16548.707	2199	7.526		
		Toplam	16653.987	2201			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	33.870	2	16.935	1.049	.35
		Grup içi	39622.358	2455	16.139		
		Toplam	39656.228	2457			
	Daimicilik	Gruplar arası	596.225	2	298.112	6.732	.00*
		Grup içi	111235.301	2512	44.282		
		Toplam	111831.525	2514			
	Esasicilik	Gruplar arası	803.262	2	401.631	8.605	.00*
		Grup içi	117201.768	2511	46.675		
		Toplam	118005.029	2513			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	1456.167	2	728.084	11.672	.00*
		Grup içi	156692.566	2512	62.378		
		Toplam	158148.733	2514			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	63.755	2	31.878	1.394	.24
		Grup içi	56863.220	2487	22.864		
		Toplam	56926.976	2489			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	84.727	2	42.363	1.400	.24
		Grup içi	75727.164	2502	30.267		
		Toplam	75811.891	2504			

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimlerinin *ilerlemecilik*, *daimicilik* ve *esasicilik* alt boyutlarında; eğitim programı tasarımları yaklaşımlarının *konu merkezli tasarım* alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla için yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene= 6.017, $p<.05$), *esasicilik* (Levene=14.934, $p<.05$), *konu merkezli tasarım* (Levene=5.114, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi; *daimicilik* (Levene=3.038, $p>.05$) alt boyutunda ise Bonferroni testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 24' te verilmiştir.

Tablo 24

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Dini Kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Alevi (1)	164	62.36	2.98	Dunnett's C 2>3
		Sünni (2)	1763	62.81	2.67	
		Açıklamayan (3)	275	62.22	3.02	
		Toplam	2202	62.70	2.75	
	Daimicilik	Alevi (1)	183	24.49	6.20	Bonferroni 1>2
		Sünni (2)	2018	22.67	6.62	
		Açıklamayan (3)	314	23.21	7.07	
		Toplam	2515	22.87	6.66	
	Esasicilik	Alevi (1)	182	18.95	7.27	Dunnett's C 2<1/3
		Sünni (2)	2018	17.46	6.59	
		Açıklamayan (3)	314	18.84	7.98	
		Toplam	2514	17.74	6.85	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Alevi (1)	183	34.40	8.06	Dunnett's C 2<1/3
		Sünni (2)	2018	31.94	7.78	
		Açıklamayan (3)	314	33.40	8.50	
		Toplam	2515	32.30	7.93	

Tablo 24 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =62.81), dini kimliklerini açıklamayan adaylara ($\bar{X}$ =62,22) kıyasla ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; *daimicilik* alt boyutunda Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =22.67), Alevi öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =24.49) kıyasla daimicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu; *esasicilik* alt boyutunda ise Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =17.46), Alevi ($\bar{X}$ =18.95) ve dini kimliklerini açıklamayan ($\bar{X}$ =18.84) öğretmen adaylarına kıyasla esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Sünni öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim felsefesini daha fazla benimseme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu durum, Sünni öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen, eleştirel düşüncelerine ve öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden programlara daha fazla ilgi gösterme eğiliminde olduklarını gösterebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *konu merkezli tasarım* alt boyutunda Alevi öğretmen adayları ($\bar{X}$ =34.40) ile dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =33.40), Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =31.94) kıyasla puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Sünni öğretmen adaylarının esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine dayanan konu merkezli program tasarımlarını daha az tercih etme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen diğer bir bulgu ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin, konu merkezli tasarım

yaklaşımlarının yordayıcısı olduğudur. Bu bulgu, Kozikoğlu ve Uygun (2018)'un çalışmalarının bulgusuyla örtüşmektedir.

4.8. Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde siyasi görüşleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri siyasi görüş açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.8.1. Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarında Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını, siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	3727.787	4	931.947	10.251	.00*
		Grup içi	228183.467	2510	90.910		
		Toplam	231911.254	2514			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	1087.085	4	271.771	6.257	.00*
		Grup içi	109015.289	2510	43.432		
		Toplam	110102.374	2514			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	89.198	4	22.298	4.032	.00*
		Grup içi	13781.725	2492	5.530		
		Toplam	13870.919	2496			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	7049.523	4	1762.381		
		Grup içi	265885.574	2502	106.269	16.584	.00*
		Toplam	272935.098	2506	62.129		
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	551.868	4	137.967	5.676	.00*
		Grup içi	61011.498	2510	24.307		
		Toplam	61563.366	2514			
	ÜÇEE	Gruplar arası	461.393	4	115.348	5.333	.00*
		Grup içi	54284.716	2510	21.627		
		Toplam	54746.109	2514			
	EA	Gruplar arası	33.391	4	8.348	1.413	.22
		Grup içi	14833.935	2510	5.910		
		Toplam	14867.326	2514			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi
EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 25 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi*, *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* alt boyutlarında ve toplamında; çokkültürlü eğitim algısının *çokkültürlü eğitimin sonuçları* ile *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *eğitim sistemi* (Levene=1.745, $p>.05$), *okulun işlevleri* (Levene=2.366, $p>.05$) alt boyutlarında Bonferroni; *eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* (Levene= 6.058, $p<.05$), *özgürleştirici okul* (Levene=4.038, $p<.05$), *çokkültürlü eğitimin sonuçları* (Levene=4.004, $p<.05$) alt boyutlarında ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında (Levene=4.999, $p<.05$) Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Eğitime Bakış Açısının Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Liberal (1)	429	49.59	9.07	Bonferroni 1/2/3<4 3<2
		Muhafazakâr (2)	613	50.16	9.35	
		Sağ görüş (3)	516	48.41	9.31	
		Sol görüş (4)	561	51.83	9.67	
		Açıklamayan (5)	396	48.88	10.33	
		Toplam	2515	49.87	9.60	
	Okulun İşlevleri	Liberal (1)	429	34.96	6.75	Bonferroni 2/3<4/5
		Muhafazakâr (2)	613	33.86	6.69	
		Sağ görüş (3)	516	34.07	6.29	
		Sol görüş (4)	561	35.33	6.87	
		Açıklamayan (5)	396	35.42	6.19	
		Toplam	2515	34.67	6.61	
	Özgürleştirici Okul	Liberal (1)	429	14.41	2.38	Dunnett's C 2/3<4
		Muhafazakâr (2)	609	14.22	2.32	
		Sağ görüş (3)	508	14.19	2.07	
		Sol görüş (4)	557	14.68	2.40	
		Açıklamayan (5)	394	14.50	2.60	
		Toplam	2497	14.39	2.35	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Liberal (1)	424	98.59	9.57	Dunnett's C 1/2/3/5<4
		Muhafazakâr (2)	612	98.17	9.32	
		Sağ görüş (3)	516	96.80	10.31	
		Sol görüş (4)	559	101.71	11.55	
		Açıklamayan (5)	369	98.76	10.62	
		Toplam	2507	98.84	10.43	
	ÇES	Liberal (1)	429	28.42	4.47	Dunnett's C 1>3/5 4>5
		Muhafazakâr (2)	613	27.76	4.53	
		Sağ görüş (3)	516	27.26	5.01	
		Sol görüş (4)	561	27.98	5.38	
		Açıklamayan (5)	396	27.02	5.18	
		Toplam	2515	27.70	4.94	
	ÜEÇEE	Liberal (1)	429	19.14	4.57	Dunnett's C 5<1/2/3
		Muhafazakâr (2)	613	19.01	4.23	
		Sağ görüş (3)	516	18.77	4.51	
		Sol görüş (4)	561	18.38	5.09	
		Açıklamayan (5)	396	17.88	4.86	
		Toplam	2515	18.66	4.66	

ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi

Tablo 26 incelendiğinde eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi*, *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* alt boyutlarında ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p < .05$). *Eğitim sistemi* alt boyutunda, sol görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}=51.83$), liberal ($\bar{X}=49.59$), muhafazakâr ($\bar{X}=50.16$) ve sağ ($\bar{X}=48.41$) görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek; muhafazakâr ($\bar{X}=50.16$) görüşlü öğretmen adaylarının ise sağ görüşlü öğretmen adaylarına ($\bar{X}=48.41$) kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. *Okulun işlevleri* alt boyutunda, sol görüşlü öğretmen adayları ($\bar{X}=35.33$) ile siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=35.42$) puan ortalamalarının, muhafazakâr ($\bar{X}=33.86$) ve sağ ($\bar{X}=34.07$) görüşlü öğretmen adaylarının puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu; *özgürleştirici okul* alt boyutunda ise sol görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}=14.68$) puan ortalamalarının, muhafazakâr ($\bar{X}=14.22$) ve sağ ($\bar{X}=14.19$) görüşlü öğretmen adaylarının puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik toplam puanları incelendiğinde, sol görüşlü öğretmen adaylarının, muhafazakâr görüşlü, sağ görüşlü ve siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, sol görüşlü öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiğini ve eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, sol siyasi görüşün ve eleştirel pedagojinin genellikle sosyal eşitsizlikler, güç dengesizlikleri gibi ortak unsurlara vurgu yapmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, sol görüşlü öğretmen adaylarının toplumsal adalet ve eşitlik ilkelerine vurgu yapan, öğrencilere farklı kültürleri, bakış açılarını ve deneyimleri anlama fırsatı sunan, öğrencilerin demokratik ortamda aktif katılımını teşvik eden, hiçbir ideolojinin tekelinde olmayan eğitim sistemine daha sıcak baktıkları söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *çokkültürlü eğitimin sonuçları* ve *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. *Çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda, liberal görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}=28.42$), sağ görüşlü ($\bar{X}=27.26$) ve siyasi görüşünü açıklamayan ($\bar{X}=27.02$) öğretmen adaylarına kıyasla; sol görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}=27.98$) ise siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=27.02$) kıyasla puan ortalamalarının anlamlı

düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle, liberal görüşlü öğretmen adaylarının, sağ görüşlü ve siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla; sol görüşlü öğretmen adaylarının ise siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, liberal görüşlü öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarının diğer gruplara kıyasla daha olumlu olduğu; siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının ise diğer gruplara kıyasla daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi alt boyutunda, siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=17.88$) puan ortalamalarının, liberal ($X=19.14$), muhafazakâr ($\bar{X}=19.01$) ve sağ ($\bar{X}=18.77$) görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha olumsuz algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular, siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının lisans süresince aldıkları derslerin, sınıf içerisindeki çeşitlilikle etkili bir şekilde iletişim kurma yetkinliklerini daha fazla geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olması gerektiği konusunda önemli bir işaret olabilir.

4.8.2. Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini, siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	98.023	4	24.506	3.413	.00*
		Grup içi	15679.654	2184	7.179		
		Toplam	15777.677	2188			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	109.291	4	27.323	2.596	.03*
		Grup içi	24193.818	2299	10.524		
		Toplam	24303.109	2303			
	Daimicilik	Gruplar arası	394.103	4	98.526	2.219	.06
		Grup içi	111437.422	2510	44.397		
		Toplam	111831.525	2514			
	Esasicilik	Gruplar arası	179.430	4	44.857	.955	.43
		Grup içi	117825.600	2509	46.961		
		Toplam	118005.029	2513			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	248.517	4	61.988	1.002	.45
		Grup içi	155527.835	2509	62.129		
		Toplam	155776.352	2513			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	347.864	4	86.966	3.725	.00*
		Grup içi	58105.116	2489	23.345		
		Toplam	58452.980	2492			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	246.929	4	61.732	2.098	.08
		Grup içi	73585.885	2501	29.423		
		Toplam	73832.814	2505			

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* alt boyutlarında; eğitim programı tasarım yaklaşımlarının ise *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene=1.648, $p>.05$), *yeniden kurmacılık* (Levene=2.051, $p>.05$) alt boyutlarında Bonferroni testi; *öğrenci merkezli tasarım* (Levene=7.015, $p<.05$) alt boyutunda ise Dunnett's C testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Liberal (1)	370	63.05	2.67	Bonferroni 1>4
		Muhafazakâr (2)	534	62.83	2.62	
		Sağ görüş (3)	447	62.88	2.62	
		Sol görüş (4)	500	62.45	2.73	
		Diğer (5)	338	62.58	2.76	
		Toplam	2189	62.75	2.68	
	Yeniden Kurmacılık	Liberal (1)	395	42.07	3.19	Bonferroni 1>2
		Muhafazakâr (2)	559	41.42	3.26	
		Sağ görüş (3)	461	41.55	3.24	
		Sol görüş (4)	521	41.60	3.17	
		Diğer (5)	368	41.49	3.35	
		Toplam	2304	41.61	3.24	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Öğrenci Merkezli Tasarım	Liberal (1)	424	44.62	4.25	Dunnett's C 1>3
		Muhafazakâr (2)	603	44.04	4.80	
		Sağ görüş (3)	516	43.41	5.34	
		Sol görüş (4)	561	44.07	4.82	
		Diğer (5)	390	43.90	4.75	
		Toplam	2494	43.99	4.84	

Tablo 28’de öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, liberal görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{İlerlemecilik}=63.05$; $\bar{X}_{Yeniden Kurmacılık}=42.07$), sol görüşlü ($\bar{X}=62.45$) öğretmen adaylarına kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin; muhafazakâr görüşlü öğretmen adaylarına ($\bar{X}=41.42$) kıyasla *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, liberal görüşlü öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine dayanan, öğrenci merkezli, esnek, toplumsal sorunları çözmeyi hedefleyen, öğrencilerin bağımsız düşünme ve sorgulama yeteneklerini güçlendiren eğitim programlarına daha sıcak baktıklarını gösterebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları incelendiğinde, liberal görüşlü öğretmen adaylarının ($\bar{X}=44.62$), sağ görüşlü öğretmen adaylarına ($\bar{X}=43.41$) kıyasla *öğrenci merkezli tasarımları* anlamlı düzeyde daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, liberal görüşlü öğretmen adaylarının öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre tasarlanan, öğrencilere aktif katılım imkanı tanıyan eğitim programlarını daha fazla tercih etme eğiliminde olduklarını ve bu yönde beklentilere sahip olduklarını gösterebilir.

4.9. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde etnik kökenleri ve dini kimlikleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri, etnik köken ve dini kimlik açısından incelenmiş, elde edilen istatistiksel bulgular aşağıda verilmiştir.

4.9.1. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını, etnik köken ve dini kimlik açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	2823.375	5	564.675	6.198	.00*
		Grup içi	204433.438	2244	91.102		
		Toplam	207256.813	2249			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	656.762	5	131.352	3.047	.01*
		Grup içi	96725.156	2244	43.104		
		Toplam	97381.918	2249			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	52.254	5	10.451	1.846	.10
		Grup içi	12601.004	2226	5.661		
		Toplam	12653.258	2231			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	3575.360	5	715.072	6.518	.00*
		Grup içi	245429.985	2237	109.714		
		Toplam	249005.345	2242			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	2177.557	5	435.511	19.068	.00*
		Grup içi	51228.968	2243	22.839		
		Toplam	53406.525	2248			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	278.177	5	55.635	2.626	.02*
		Grup içi	47533.425	2244	21.182		
		Toplam	47811.600	2249			
	EA	Gruplar arası	206.328	5	41.266	7.077	.00*
		Grup içi	13085.548	2244	5.831		
		Toplam	13291.876	2249			

*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında ve eğitim sistemi ile okulun işlevleri alt boyutlarında; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin ise tüm alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda eleştirel pedagoji ilkelerinin toplamında (Levene=2.165; $p>.05$) Bonferroni; eğitim sistemi (Levene=3.698; $p<.05$), okulun işlevleri (Levene=3.662; $p<.05$), çokkültürlü eğitimin sonuçları (Levene=2.288; $p<.05$), üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi (Levene =4.856; $p<.05$) ile eşitlik ve adalet (Levene =4.923; $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Eğitime Bakış Açısının Etnik köken ve Dini kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Arap - Sünni (1)	102	50.38	7.79	Dunnett's C 5<3/6
		Kürt - Sünni (2)	718	49.88	9.99	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	52.65	9.85	
		Türk - Alevi (4)	98	49.57	10.71	
		Türk - Sünni (5)	1076	48.87	9.18	
		Açıklamayan (6)	142	52.37	9.91	
		Toplam	2250	49.70	9.59	
	Okulun İşlevleri	Arap - Sünni (1)	102	33.12	7.18	Dunnett's C 5>1
		Kürt - Sünni (2)	718	34.70	6.78	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	35.06	7.54	
		Türk - Alevi (4)	98	33.47	7.18	
		Türk - Sünni (5)	1076	35.22	6.14	
		Açıklamayan (6)	142	34.85	6.81	
		Toplam	2250	34.85	6.58	
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Arap - Sünni (1)	102	97.59	10.05	Bonferroni 4<3/6
		Kürt - Sünni (2)	717	98.98	10.87	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	102.66	11.78	
		Türk - Alevi (4)	96	96.70	10.53	
		Türk - Sünni (5)	1073	98.42	9.99	
		Açıklamayan (6)	141	101.65	11.05	
		Toplam	2243	98.91	10.53	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Arap - Sünni (1)	102	28.33	4.67	Dunnett's C 1/2/3/4>5/6
		Kürt - Sünni (2)	718	28.70	4.59	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	28.97	5.05	
		Türk - Alevi (4)	97	28.74	3.83	
		Türk - Sünni (5)	1076	26.88	4.89	
		Açıklamayan (6)	142	26.02	5.15	
		Toplam	2249	27.66	4.87	
	ÜEÇEE	Arap - Sünni (1)	102	18.64	4.58	Dunnett's C 1/2/4/5>3/6
		Kürt - Sünni (2)	718	18.96	4.40	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	17.92	5.56	
		Türk - Alevi (4)	98	18.78	4.77	
		Türk - Sünni (5)	1076	18.64	4.51	
		Açıklamayan (6)	142	17.64	5.20	
		Toplam	2250	18.65	4.61	

Tablo 30

Eğitime Bakış Açısının Etnik köken ve Dini kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları (devamı)

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
EA		Arap - Sünni (1)	102	12.14	2.95	Dunnett's C 6<5/4/3/2
		Kürt - Sünni (2)	718	12.83	2.26	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	12.85	2.49	
		Türk - Alevi (4)	98	12.78	2.36	
		Türk - Sünni (5)	1076	12.44	2.42	
		Açıklamayan (6)	142	11.69	2.62	
		Toplam	2250	12.54	2.43	

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi

EA: Eşitlik ve Adalet

Tablo 30'da eleştirel pedagoji ilkelerinin *eğitim sistemi* alt boyutunda, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =48.87) puan ortalamasının, dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ($\bar{X}$ =52.65) ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan ($\bar{X}$ =52.37) öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya göre, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla eğitim sistemine yönelik daha az eleştirel bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir.

Okulun işlevleri alt boyutunda, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =33.12), Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =35.22) kıyasla puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin merkezi rolde olduğu ve disiplinin bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşüne daha fazla eğilim gösterdikleri ifade edilebilir.

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, Türk kökenli Alevi öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =96.70), dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ($\bar{X}$ =102.66) ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =101.65) kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, Türk kökenli Alevi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının diğer iki gruba karşılaştırıldığında daha olumsuz olduğu ifade edilebilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin, *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda, Türk kökenli Sünni öğretmen adayları ($\bar{X}$ =26.88) ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =26.02) diğer tüm gruplara kıyasla puan

ortalamalarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Türk kökenli Sünni öğretmen adayları ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamak istemeyen öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının diğer gruplara göre daha olumsuz olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında, toplumsal ve politik faktörlerin etkili olabileceği düşünülebilir.

Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi alt boyutunda, dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ($\bar{X}=17.92$) ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=17.64$), diğer tüm gruplara kıyasla puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ile etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisine yönelik algılarının diğer gruplara kıyasla daha olumsuz olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, ilgili adayların eğitim programlarından kendilerine daha kapsamlı ve derinlemesine bir kültürel farkındalık sağlaması yönünde beklentilerinin olduğuna işaret edebilir.

Eşitlik ve adalet alt boyutunda, etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{Açıklamayan}}=11.69$), diğer tüm gruplara ($\bar{X}_{\text{Arap-Sünni}}=12.14$), ($\bar{X}_{\text{Kürt-Sünni}}=12.83$), ($\bar{X}_{\text{Kürt-Belirtmeyen}}=12.85$), ($\bar{X}_{\text{Türk-Alevi}}=12.78$), ($\bar{X}_{\text{Türk-Sünni}}=12.44$) kıyasla eşitlik ve adalet algılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun olası nedeni, etnik ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim konusunda yeterli düzeyde deneyime veya bilgiye sahip olmamaları olabilir.

4.9.2. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini, etnik köken ve dini kimlik açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik köken ve Dini Kimlik Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	145.526	5	29.105	3.763	.00*
		Grup içi	15329.413	1982	7.734		
		Toplam	15474.939	1987			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	201.166	5	40.233	3.241	.00*
		Grup içi	26265.495	2116	12.413		
		Toplam	26466.662	2121			
	Daimicilik	Gruplar arası	88.590	5	17.718	.394	.85
		Grup içi	95237.508	2116	45.008		
		Toplam	95326.098	2121			
	Esasicilik	Gruplar arası	616.872	5	123.374	2.702	.01*
		Grup içi	96633.540	2116	45.668		
		Toplam	97250.413	2121			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	932.261	5	186.452	2.947	.01*
		Grup içi	141973.199	2244	63.268		
		Toplam	142905.460	2249			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	999.683	5	199.937	10.175	.00*
		Grup içi	42916.939	2184	19.651		
		Toplam	43916.623	2189			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	750.632	5	150.126	6.148	.00*
		Grup içi	53134.792	2176	24.419		
		Toplam	53885.424	2181			

*p<.05

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin *ilerlemecilik*, *yeniden kurmacılık* ve *esasicilik* alt boyutlarında; eğitim programı tasarım yaklaşımlarının ise tüm alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene=8.949, $p<.05$), *yeniden kurmacılık* (Levene=4.065, $p<.05$), *esasicilik* (Levene=5.880, $p<.05$), *konu merkezli tasarım* (Levene=7.999, $p<.05$), *öğrenci merkezli tasarım* (Levene=14.831, $p<.05$) alt boyutlarında Dunnett's C testi; *sorun merkezli tasarım* (Levene=2.109, $p>.05$) alt boyutunda ise Bonferroni testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Etnik Köken ve Dini kimlik Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Arap - Sünni (1)	82	62.07	3.54	Dunnett's C 1/2<5
		Kürt - Sünni (2)	637	62.47	2.97	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	94	62.63	2.64	
		Türk - Alevi (4)	87	62.57	2.87	
		Türk - Sünni (5)	961	62.98	2.56	
		Açıklamayan (6)	127	62.55	2.78	
	Yeniden Kurmacılık	Arap - Sünni (1)	72	40.50	3.88	Dunnett's C 1<3/5
		Kürt - Sünni (2)	684	41.07	3.56	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	105	41.75	3.45	
		Türk - Alevi (4)	93	41.37	3.51	
		Türk - Sünni (5)	1029	41.60	3.42	
		Açıklamayan (6)	139	41.04	3.87	
		Toplam	2122	41.35	3.53	
	Esasicilik	Arap - Sünni (1)	72	17.11	7.04	Dunnett's C 5<2/6
		Kürt - Sünni (2)	684	17.98	6.90	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	105	17.75	7.89	
		Türk - Alevi (4)	93	17.08	6.09	
		Türk - Sünni (5)	1029	16.95	6.40	
		Açıklamayan (6)	139	18.45	7.85	
		Toplam	2122	17.43	6.77	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Arap - Sünni (1)	102	31.86	5.78	Dunnett's C 5<3
		Kürt - Sünni (2)	718	32.19	8.23	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	114	34.36	8.95	
		Türk - Alevi (4)	98	33.25	8.72	
		Türk - Sünni (5)	1076	31.76	7.72	
		Açıklamayan (6)	142	32.93	8.12	
		Toplam	2250	32.17	7.97	
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Arap - Sünni (1)	102	41.47	6.64	Dunnett's C 1<2/3/4/5
		Kürt - Sünni (2)	700	44.46	4.36	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	104	44.76	4.01	
		Türk - Alevi (4)	98	44.69	4.75	
		Türk - Sünni (5)	1044	44.47	4.10	
		Açıklamayan (6)	142	43.49	5.10	
	Sorun Merkezli Tasarım	Arap - Sünni (1)	95	41.15	5.24	Bonferroni 1<2/3/4/5
		Kürt - Sünni (2)	700	43.14	4.83	
		Kürt - Belirtmeyen (3)	104	44.10	4.80	
		Türk - Alevi (4)	98	43.67	5.45	
		Türk - Sünni (5)	1044	43.70	4.86	
		Açıklamayan (6)	141	42.66	5.47	

Tablo 32 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda, Arap kökenli Sünni öğretmen adayları ($\bar{X}$ =62.07) ile Kürt kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =62.47), Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =62.98) kıyasla ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. *Yeniden kurmacılık* alt boyutunda Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =40.50), dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ($\bar{X}$ =41.75) ile Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =41.60) kıyasla yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. *Esasicilik* alt

boyutunda ise Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}=16.95$), Kürt kökenli Sünni öğretmen adayları ($\bar{X}=17.98$) ile dini kimliğini ve etnik kökenini açıklamayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=18.45$) kıyasla esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının diğer öğretmen adaylarına kıyasla yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğu belirtilebilir. Bu durum göz önüne alındığında, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve toplumsal sorunlara duyarlı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına önem veren, hoşgörü ve anlayışın hakim olduğu bir eğitime sıcak baktıkları ifade edilebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *konu merkezli tasarım* alt boyutunda, dini kimliklerini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adaylarının ($\bar{X}=34.36$), Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}=31.76$) kıyasla konu merkezli tasarımları daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bulgu, dini kimliklerini belirtmeyen Kürt öğretmen adaylarının, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine dayanan konu ve içerik odaklı tasarımlara daha sıcak baktıklarını göstermektedir. Bu durumun olası nedeni olarak, dini kimliğini belirtmeyen Kürt öğretmen adaylarının tercihlerinin, kendi öğrenim deneyimlerinden, kültürel değerlerinden ve normlarından etkilendiği düşünülebilir.

Öğrenci merkezli tasarım ile *sorun merkezli tasarım* alt boyutlarında, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}_{\text{ÖMT}}=41.47$; $\bar{X}_{\text{SMT}}=41.15$), diğer tüm gruplara kıyasla öğrenci ve sorun merkezli program tasarım tercihlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının, yapılandırmacı eğitim anlayışına dayanan öğrenci ve sorun merkezli eğitim programlarını daha az tercih etmelerinin olası nedenleri, kendi kültürel normları ve öğrenim deneyimleri olabilir.

4.10. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde etnik kökenleri ve siyasi görüşleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Söz konusu bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri etnik köken ve siyasi görüş açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.10.1. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarına Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını, etnik köken ve siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 33'te özetlenmiştir.

Tablo 33

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	3988.314	9	443.146	4.789	.00*
		Grup içi	194521.481	2102	92.541		
		Toplam	198509.795	2111			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	865.189	9	96.132	2.227	.01*
		Grup içi	90719.424	2102	43.159		
		Toplam	91584.613	2111			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	112.989	9	12.554	2.034	.03*
		Grup içi	12975.863	2102	6.173		
		Toplam	13088.852	2111			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	6472.841	9	719.205	6.424	.00*
		Grup içi	235335.738	2102	111.958		
		Toplam	241808.579	2111			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	2525.481	9	280.609	12.641	.00*
		Grup içi	46615.839	2100	22.198		
		Toplam	49141.320	2109			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	383.651	9	42.628	2.034	.03*
		Grup içi	44004.044	2100	20.954		
		Toplam	44387.695	2109			
	EA	Gruplar arası	206.249	9	22.917	4.204	.00*
		Grup içi	11446.414	2100	5.451		
		Toplam	11652.391	2109			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi EA: Eşitlik ve Adalet

Tablo 33 incelendiğinde eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği ile çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *eğitim sistemi* (Levene=1.503; $p>.05$), *çokkültürlü eğitimin sonuçları* (Levene=1.723; $p>.05$) ile *özgürleştirici okul* (Levene=1.363; $p>.05$) alt boyutlarında Bonferroni; *okulun işlevleri* (Levene= 3.301; $p<.05$), *eşitlik ve adalet* (Levene=2.359; $p<.05$), *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* (Levene=2.608, $p<.05$) alt

boyutları ile eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında (Levene=3.866, $p<.05$) Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Kürt - Liberal (1)	134	51.16	10.11	Bonferroni 4>5/6/8/10 8<9
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	49.92	9.77	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	48.95	10.64	
		Kürt - Sol görüş (4)	256	52.13	9.53	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	48.09	11.14	
		Türk - Liberal (6)	214	48.96	8.66	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	50.05	9.24	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	48.10	8.94	
		Türk - Sol görüş (9)	223	51.44	10.15	
		Türk - Belirtmeyen (10)	229	48.74	9.75	
		Toplam	2112	49.80	9.69	
	Okulun İşlevleri	Kürt - Liberal (1)	134	34.44	7.33	Dunnett's C 2<6
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	33.87	6.64	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	35.21	7.36	
		Kürt - Sol görüş (4)	256	35.38	7.16	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	35.69	6.29	
		Türk - Liberal (6)	214	35.79	6.26	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	34.64	6.72	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	34.36	5.71	
		Türk - Sol görüş (9)	223	35.55	6.78	
		Türk - Belirtmeyen (10)	229	35.46	6.06	
		Toplam	2112	34.96	6.58	
	Özgürleştirici Okul	Kürt - Liberal (1)	134	14.08	2.38	Bonferroni 9>1
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	14.45	2.37	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	14.36	2.30	
		Kürt - Sol görüş (4)	256	14.73	2.50	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	14.61	2.55	
		Türk - Liberal (6)	214	14.36	2.42	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	14.20	2.50	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	14.25	2.30	
		Türk - Sol görüş (9)	223	14.87	2.65	
		Türk - Belirtmeyen (10)	229	14.39	2.77	
		Toplam	2112	14.43	2.49	
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Kürt- Liberal (1)	134	99.69	10.93	Dunnett's C 4/9>2 4>2/7/8/10
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	98.25	8.64	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	98.52	12.71	
		Kürt - Sol görüş (4)	256	102.25	11.83	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	98.40	12.57	
		Türk - Liberal (6)	214	99.12	10.05	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	98.90	10.11	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	96.73	9.47	
		Türk - Sol görüş (9)	223	101.87	12.00	
		Türk - Belirtmeyen (10)	229	98.60	9.82	
		Toplam	2112	99.20	10.70	

Tablo 34

Eğitime Bakış Açısının Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları (devamı)

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Çokkültürlü Eğitim Algısı	Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları	Kürt - Liberal (1)	134	29.59	4.34	Bonferroni
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	28.53	4.34	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	27.85	5.03	1>7/8/9/10
		Kürt - Sol görüş (4)	256	29.76	4.50	2>8/9/10
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	27.95	4.71	3<4
		Türk - Liberal (6)	214	27.90	4.46	4>6/7/8/9/10
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	27.26	4.42	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	26.73	4.97	
		Türk - Sol görüş (9)	223	26.64	5.37	
		Türk - Belirtmeyen (10)	227	26.81	4.85	
		Toplam	2110	27.79	4.82	
	Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi	Kürt - Liberal (1)	134	19.36	4.78	Dunnett's C
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	19.02	4.16	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	19.04	4.76	1>5
		Kürt - Sol görüş (4)	256	18.85	4.73	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	17.95	4.79	
		Türk - Liberal (6)	214	19.05	4.49	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	19.16	4.13	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	18.70	4.40	
		Türk - Sol görüş (9)	223	18.03	5.31	
		Türk - Belirtmeyen (10)	227	18.25	4.57	
		Toplam	2110	18.75	4.58	
	Eşitlik ve Adalet	Kürt - Liberal (1)	134	12.98	2.16	Dunnett's C
		Kürt - Muhafazakâr (2)	247	12.78	2.33	
		Kürt - Sağ görüş (3)	102	12.81	2.06	4>6/8/9/10
		Kürt - Sol görüş (4)	256	13.27	2.16	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	101	12.67	2.34	
		Türk - Liberal (6)	214	12.54	2.46	
		Türk - Muhafazakâr (7)	276	12.75	2.40	
		Türk - Sağ görüş (8)	330	12.33	2.26	
		Türk - Sol görüş (9)	223	12.26	2.59	
		Türk - Belirtmeyen (10)	227	12.42	2.36	
		Toplam	2110	12.66	2.35	

Tablo 34 incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi* alt boyutunda bulunan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =52.13), siyasi görüşünü belirtmeyen Kürt ($\bar{X}$ =48.09), sağ görüşlü ($\bar{X}$ =48.10), liberal görüşlü ($\bar{X}$ =48.96) ve siyasi görüşünü belirtmeyen Türk ($\bar{X}$ =48.74) öğretmen adaylarına kıyasla *eğitim sistemi* alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ayrıca sağ görüşlü Türk öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =48.10), sol görüşlü Türk öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =51.44) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük puan elde ettiği belirlenmiştir. Bu sonuç, *eğitim sistemi* alt boyutunda yer alan ilkelere sol görüşlü Türk ve Kürt öğretmen adaylarının diğer gruplardan daha fazla katılım gösterdiğine ve eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu

bağlamda, sol görüşlü Türk ve Kürt öğretmen adaylarının eğitimin bir eşitsizlik kaynağı olmaması gerektiğini vurguladığı; eğitim sisteminde tek tip bireyler yetiştirmek yerine özgür ve eleştirel bilince sahip bireylerin yetişmesi gerektiği ve okulların resmi ideolojinin aktarıldığı yerler olmaması gerektiği yönünde daha belirgin görüş belirttikleri söylenebilir.

Okulun işlevleri alt boyutunda, muhafazakâr görüşlü Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =33.87), liberal görüşlü Türk öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =35.79) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bir puan elde ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, liberal görüşlü Türk öğretmen adaylarının, okulların sadece bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, sınıftaki tek otoritenin sadece öğretmen olmaması gerektiği, disiplinin okulun vazgeçilmez bir parçası olmadığı ve okulların sosyal adaleti sağlamak için çalışması gerektiği yönünde görüş belirttiklerine işaret edebilir.

Özgürleştirici okul alt boyutunda sol görüşlü Türk öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =14.87), liberal görüşlü Kürt öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =14.08) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bir puan elde ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sol görüşlü Türk öğretmen adaylarının, okulun sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını ve öğrencilerin özgürleşmesini sağlayan bir amaca hizmet etmeleri gerektiği yönünde görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, sol görüşlü Türk ($\bar{X}$ =101.87) ve Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =102.25) puan ortalamalarının, muhafazakâr görüşlü Kürt öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =98.25) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =102.25) puan ortalamalarının, muhafazakâr görüşlü ($\bar{X}$ =98.90), sağ görüşlü ($\bar{X}$ =96.73) ve siyasi görüşünü belirtmeyen Türk ($\bar{X}$ =98.60) öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sol görüşlü Kürt ve sol görüşlü Türk öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek bir katılım gösterdiklerine işaret etmektedir. Bu durumun olası nedeni, sol görüş ile eleştirel pedagojinin mevcut eğitim düzenini sorgulama, toplumsal değişim için mücadele etme ve eleştirel bir bakış kazanma gibi benzer ilkeleri savunması olabilir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda, liberal görüşlü Kürt ($\bar{X}$ =29.59) öğretmen adaylarının, muhafazakâr görüşlü Türk ($\bar{X}$ =27.26), sağ görüşlü Türk ($\bar{X}$ =26.73), sol görüşlü Türk ($\bar{X}$ =26.64) ile siyasi görüşünü

belirtmeyen Türk ($\bar{X}=26.81$) öğretmen adaylarına kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, muhafazakâr görüşlü Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}=28.53$), sol görüşlü Türk ($\bar{X}=26.64$), sağ görüşlü Türk ($\bar{X}=26.73$) ile siyasi görüşünü belirtmeyen Türk ($\bar{X}=26.81$) öğretmen adaylarına kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Analiz neticesinde elde edilen bir diğer bulgu, sol görüşlü Kürt ($\bar{X}=29.76$) öğretmen adaylarının, sağ görüşlü Kürt ($\bar{X}=27.85$) öğretmen adaylarına kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının daha yüksek olduğudur. Ayrıca, sol görüşlü Kürt öğretmen adayları ile liberal görüşlü, muhafazakâr görüşlü, sağ görüşlü, sol görüşlü ve siyasi görüşünü belirtmeyen Türk öğretmen adayları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\bar{X}_{\text{Kürt-SolGörüş}}=29.76$; $\bar{X}_{\text{Türk-Liberal}}=27.90$; $\bar{X}_{\text{Türk-Muhafazakâr}}=27.26$; $\bar{X}_{\text{Türk-SolGörüş}}=26.64$; $\bar{X}_{\text{Türk-SağGörüş}}=26.73$; $\bar{X}_{\text{Türk-Belirtmeyen}}=26.81$). Bu bulgu, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda, liberal görüşlü Kürt ($\bar{X}=19.36$) öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, siyasi görüşünü belirtmeyen Kürt öğretmen adaylarına ($\bar{X}=17.95$) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, liberal görüşlü Kürt öğretmen adayları, lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerin çokkültürlü eğitime olan olumlu etkilerini daha belirgin bir şekilde ifade etmektedirler. Bu durum, liberal Kürt öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca edindikleri derslerin, çokkültürlü eğitim bilincini geliştirmeye yönelik bir etkisi olduğunu ve farklı kültürlere saygı duyma konusunda teşvik edici olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Çokkültürlü Eğitim Algısı ölçeğinin *eşitlik ve adalet* alt boyutunda, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının ($\bar{X}=13.27$) puan ortalamalarının, liberal görüşlü Türk ($\bar{X}=12.54$), sağ görüşlü Türk ($\bar{X}=12.33$), sol görüşlü Türk ($\bar{X}=12.26$) ve siyasi görüşünü belirtmeyen Türk ($\bar{X}=12.42$) öğretmen kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve adalet konusunda diğer gruplara kıyasla daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

4.10.2. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini etnik köken ve siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 35’te özetlenmiştir.

Tablo 35

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	440.754	9	48.973	4.387	.00*
		Grup içi	22729.954	2036	11.164		
		Toplam	23170.708	2045			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	165.203	9	18.356	1.382	.19
		Grup içi	27925.496	2103	13.279		
		Toplam	28091.699	2112			
	Daimicilik	Gruplar arası	451.740	9	50.193	1.117	.85
		Grup içi	94495.940	2102	44.955		
		Toplam	94947.680	2111			
	Esasicilik	Gruplar arası	725.293	9	80.588	1.754	.07
		Grup içi	96538.423	2101	45.949		
		Toplam	97263.716	2110			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	1067.682	9	118.631	1.848	.06
		Grup içi	134717.261	2099	64.182		
		Toplam	135784.943	2108			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	285.820	9	31.758	1.469	.15
		Grup içi	45405.846	2100	21.622		
		Toplam	45691.666	2109			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	306.211	9	34.023	1.298	.23
		Grup içi	5031.332	2100	26.206		
		Toplam	5338.543	2109			

*p<.05

Tablo 35 incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* ($p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark gözlenmiş; eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlarında ise anlamlı fark gözlenmemiştir. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla için yapılan homojenlik testi sonucunda *ilerlemecilik* (Levene= 6.646, $p<.05$) alt boyutunda grupların homojen olmadığı tespit edildiğinden Dunnett’s C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Kürt - Liberal (1)	137	61.82	3.84	Dunnett's C 6/8>1/4/5/9
		Kürt - Muhafazakâr (2)	233	62.35	3.30	
		Kürt - Sağ görüş (3)	93	62.51	3.18	
		Kürt - Sol görüş (4)	252	61.94	3.38	
		Kürt - Belirtmeyen (5)	100	61.06	4.29	
		Türk - Liberal (6)	201	63.00	3.01	
		Türk - Muhafazakâr (7)	274	62.15	3.54	
		Türk - Sağ görüş (8)	312	62.84	2.85	
		Türk - Sol görüş (9)	223	62.00	3.40	
		Türk - Belirtmeyen (10)	221	62.39	3.16	
		Toplam	2046	62.28	3.36	

Tablo 36 incelendiğinde, eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *ilerlemecilik* alt boyutunda liberal görüşlü Türk ($\bar{X}$ =63.00) ve sağ görüşlü Türk ($\bar{X}$ =62.84) öğretmen adaylarının, liberal görüşlü Kürt ($\bar{X}$ =61.82), sol görüşlü Kürt ($\bar{X}$ =61.94), siyasi görüşünü belirtmeyen Kürt ($\bar{X}$ =61.06) ile sol görüşlü Türk ($\bar{X}$ =62.00) öğretmen adaylarına kıyasla ilerlemecilik felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, liberal görüşlü Türk ile sağ görüşlü Türk öğretmen adaylarının, eğitim sürecinde öğrencinin aktif katılımını, eğitim ortamının öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak oluşturulmasını savunan ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelik eğilimlerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun olası nedeni, öğretmen adaylarının farklı kültürel, sosyal ve siyasal arka planlara sahip olması olabilir.

4.11. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde dini kimlikleri ve siyasi görüşleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunu içermektedir. Söz konusu bu problemin yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının, eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri, dini kimlik ve siyasi görüş açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.11.1. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarında Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını, dini kimlik ve siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 37’de özetlenmiştir.

Tablo 37

Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Gruplar arası	3898.430	4	974.608	11.157	.00*
		Grup içi	168767.777	1932	87.354		
		Toplam	172666.208	1936			
	Okulun İşlevleri	Gruplar arası	1037.645	4	259.411	6.185	.00*
		Grup içi	81031.270	1932	41.942		
		Toplam	82068.915	1936			
	Özgürleştirici Okul	Gruplar arası	49.452	4	12.363	2.070	.08
		Grup içi	11536.457	1932	5.971		
		Toplam	11585.908	1936			
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Gruplar arası	6078.077	4	1519.519	14.256	.00*
		Grup içi	205927.864	1932	106.588		
		Toplam	212005.941	1936			
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Gruplar arası	272.839	4	68.210	2.826	.02*
		Grup içi	46634.186	1932	24.138		
		Toplam	46907.025	1936			
	ÜEÇEE	Gruplar arası	125.180	4	31.295	1.552	.18
		Grup içi	38958.916	1932	20.165		
		Toplam	39084.096	1936			
	EA	Gruplar arası	8.732	4	2.183	.394	.81
		Grup içi	10714.233	1932	5.546		
		Toplam	10722.964	1936			

*p<.05 ÇES: Çokkültürlü eğitimin sonuçları ÜEÇEE: Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi EA: Eşitlik ve adalet

Tablo 37 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplam puanında, *eğitim sistemi* ve *okulun işlevleri* alt boyutlarında; çokkültürlü eğitim algısı ölçeğinin ise *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir ($p<.05$). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *eğitim sistemi* (Levene=.916, $p>.05$) alt boyutunda Bonferroni testi; eleştirel pedagoji ilkeleri toplam puanında (Levene=2.498, $p<.05$); *okulun işlevleri* (Levene=3.373, $p<.05$) ve *çokkültürlü eğitimin sonuçları* (Levene=3.786, $p<.05$) alt boyutlarında ise Dunnett’s C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Eğitime Bakış Açılarının Dini kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eğitim Sistemi	Sünni - Liberal (1)	323	49.58	9.20	Bonferroni 4>1/2/3/5 5<1/2
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	49.73	8.98	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	48.09	9.40	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	51.66	9.39	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	47.23	10.04	
		Toplam	1937	49.33	9.44	
	Okulun İşlevleri	Sünni - Liberal (1)	323	35.17	6.83	Dunnett's C 2/3<4/5
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	34.18	6.59	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	34.34	6.37	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	35.65	6.53	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	36.11	5.87	
		Toplam	1937	34.92	6.51	
	Eleştirel Pedagoji İlkeleri (Toplam)	Sünni - Liberal (1)	323	99.12	10.00	Dunnett's C 4>1/2/3/5 1>3
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	98.18	9.57	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	96.75	10.46	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	102.04	11.28	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	97.77	10.60	
		Toplam	1937	98.65	10.46	
Çokkültürlü Eğitim Algısı	ÇES	Sünni - Liberal (1)	323	28.54	4.55	Dunnett's C 1>3/5
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	27.87	4.56	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	27.50	4.91	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	27.92	5.63	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	27.37	4.99	
		Toplam	1937	27.84	4.92	

ÇES: Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları

Tablo 38 incelendiğinde eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin *eğitim sistemi* alt boyutunda yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, sol görüşlü Sünni öğretmen adayları ($\bar{X}$ =51.66), liberal görüşlü ($\bar{X}$ =49.58), muhafazakâr görüşlü ($\bar{X}$ =49.73), sağ görüşlü ($\bar{X}$ =48.09) ve siyasi görüşünü belirtmeyen ($\bar{X}$ =47.23) Sünni öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Bu bulguya göre, sol görüşlü Sünni öğretmen adayları, diğer gruplara kıyasla *eğitim sistemi* alt boyunda yer alan ilkelere daha fazla katılım göstermekte ve eğitim sistemine daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Bu bağlamda, sol görüşlü Sünni öğretmen adaylarının eğitim sistemini, eğitim programlarını ve okulları mevcut düzeni devam ettiren ve tek tip birey yetiştiren yapılar olarak değerlendirdikleri ve beklentilerinin farklılıkları içinde barındıran daha kapsayıcı bir eğitim sistemi öngördükleri şeklinde yorumlanabilir. *Eğitim sistemi* alt boyutunda elde edilen bir diğer bulgu, siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni ($\bar{X}$ =47.23) öğretmen adaylarının, liberal ($\bar{X}_{\text{Liberal}}$ =49.58) ve muhafazakâr ($\bar{X}_{\text{Muhafazakâr}}$ =49.73) görüşlü Sünni öğretmen adaylarına kıyasla eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha düşük olduğudur. Bu bulgu, siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni

öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemi hakkında daha olumlu tutuma sahip olduklarını ve eleştirel bir duruş sergilemediklerini göstermektedir.

Okulun işlevleri alt boyutuna bakıldığında muhafazakâr görüşlü ($\bar{X}=34.18$) ve sağ görüşlü ($\bar{X}=34.34$) Sünni öğretmen adaylarının, sol görüşlü ($\bar{X}=35.65$) ve siyasi görüşünü belirtmeyen ($\bar{X}=36.11$) Sünni öğretmen adaylarından puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, muhafazakâr ve sağ görüşlü Sünni öğretmen adaylarının, diğer iki gruba kıyasla okulun işlevlerine yönelik eleştirel bakışlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, muhafazakâr ve sağ görüşlü Sünni öğretmen adaylarının okulun işlevleriyle ilgili daha geleneksel ve otoriter bir anlayışa sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durumun olası nedeni, muhafazakâr ve sağ görüşlü Sünni öğretmen adaylarının, kültürel, sosyal ve siyasal arka planlarından kaynaklanan farklı deneyimler ve değerlerle yetişmiş olmaları olabilir.

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden alınan toplam puanlar incelendiğinde, sol görüşlü Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}=102.04$), diğer tüm gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Buna karşılık, sağ görüşlü Sünni ($\bar{X}=96.75$) öğretmen adaylarının puan ortalaması, liberal görüşlü Sünni ($\bar{X}=99.12$) öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde düşüktür. Bu bulgu, sol görüşlü Sünni öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Çokkültürlü eğitimin sonuçları alt boyutuna bakıldığında, liberal görüşlü Sünni ($\bar{X}=28.54$) öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, sağ görüşlü Sünni ($\bar{X}=27.50$) ve siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni ($\bar{X}=27.37$) öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, liberal görüşlü Sünni öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algıları diğer iki gruba kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum, liberal görüşlü öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu gösterebilir.

4.11.2. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerini, dini kimlik ve siyasi görüş açısından incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğitim Felsefesi Eğilimleri	İlerlemecilik	Gruplar arası	20.681	4	5.170	.335	.85
		Grup içi	29809.044	1932	15.429		
		Toplam	29829.725	1936			
	Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	250.174	4	62.543	3.931	.00*
		Grup içi	30706.162	1930	15.910		
		Toplam	30956.336	1934			
	Daimicilik	Gruplar arası	408.339	4	102.085	2.326	.05
		Grup içi	84808.146	1932	43.897		
		Toplam	85216.485	1936			
	Esasicilik	Gruplar arası	87.745	4	21.936	.509	.72
		Grup içi	83208.585	1932	43.069		
		Toplam	83296.329	1936			
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Konu Merkezli Tasarım	Gruplar arası	515.529	4	128.882	2.160	.07
		Grup içi	115202.458	1931	59.659		
		Toplam	115717.987	1935			
	Öğrenci Merkezli Tasarım	Gruplar arası	225.570	4	56.392	2.523	.03*
		Grup içi	43190.415	1932	22.355		
		Toplam	43415.985	1936			
	Sorun Merkezli Tasarım	Gruplar arası	229.891	4	57.473	2.153	.07
		Grup içi	51583.906	1932	26.700		
		Toplam	51813.797	1936			

*p<.05

Tablo 39 incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *yeniden kurmacılık* alt boyutunda; eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda *yeniden kurmacılık* (Levene=2.620; p<.05) ve *öğrenci merkezli tasarım* (Levene=6.368; p<.05) alt boyutlarında Dunnett's C testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerin Dini kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Fark Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Fark Analizi
Eğitim Felsefeleri Eğilimleri	Yeniden Kurmacılık	Sünni - Liberal (1)	321	41.54	3.95	Dunnett's C 2<1/5
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	40.74	4.12	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	40.84	4.08	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	40.87	4.00	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	41.43	3.51	
		Toplam	1935	41.04	4.00	
Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Öğrenci Merkezli Tasarım	Sünni - Liberal (1)	323	44.82	4.26	Dunnett's C 1>3
		Sünni - Muhafazakâr (2)	543	43.94	5.20	
		Sünni - Sağ görüş (3)	452	43.90	4.84	
		Sünni - Sol görüş (4)	353	44.45	4.23	
		Sünni - Belirtmeyen (5)	266	44.18	4.67	
		Toplam	1937	44.20	4.73	

Tablo 40 incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin *yeniden kurmacılık* alt boyutunda, muhafazakâr görüşlü Sünni öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =40.74), liberal görüşlü Sünni ($\bar{X}$ =41.54) ve siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni ($\bar{X}$ =41.43) öğretmen adaylarına kıyasla *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu temelinde, muhafazakâr görüşlü Sünni öğretmen adaylarının eğitimi daha çok geleneksel bir çerçevede ele aldıkları ve yapılandırmacı anlayış yerine daha çok geleneksel eğitim anlayışına eğilim gösterdikleri ifade edilebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları ölçeğinin *öğrenci merkezli tasarım* alt boyutunda, liberal görüşlü Sünni öğretmen adayları ($\bar{X}$ =44.82), sağ görüşlü Sünni öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ =43.90) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Bu bulgu, liberal görüşlü Sünni öğretmen adaylarının, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini ön planda tutan ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitim ortamlarına odaklanan öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarına daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümdeki bilgiler, iki ana başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık altında, öğretmen adaylarının eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar sunulmuştur. İkinci başlık altında ise ulaşılan sonuçlardan hareketle program hazırlayıcılarına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin sırası göz önünde bulundurularak sonuçlar verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılara ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerine Ait Betimsel Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda saptanan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında orta düzeyde bir katılım görülmüştür. Öğretmen adaylarının *eğitim sistemi* ve *okulun işlevleri* alt boyutlarında katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenirken, *özgürleştirici okul* alt boyutunda katılım düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik ılımlı bir yaklaşım sergilediğini yansıtmaktadır.

Çokkültürlü eğitim algısı incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçeğin toplamında ve *çokkültürlü eğitimin sonuçları*, *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi*, *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri sırasıyla *ilerlemecilik*, *yeniden kurmacılık*, *esasicilik* ve *daimicilik* olduğu görülmüştür. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri “tamamen katılıyorum” düzeyinde iken, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine eğilimleri “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine tamamen katılmalarına rağmen esasicilik ve daimicilik eğitim anlayışlarına da sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımlarında ise, öğretmen adaylarının sırasıyla öğrenci merkezli, sorun merkezli ve konu merkezli tasarımları tercih ettiği görülmüştür. Öğretmen adayları, *öğrenci ve sorun merkezli tasarımları* “tamamen katılıyorum” düzeyinde tercih ederken, *konu merkezli tasarımları* “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde tercih etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenci ve sorun merkezli tasarımlara daha fazla eğilim gösterdiğine işaret etmektedir.

5.1.2. Cinsiyet Açısından Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin cinsiyetleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet açısından saptanan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeyleri incelendiğinde, katılım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin *okulun işlevleri* alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının katılım düzeyleri daha yüksek iken, *eğitim sistemi* alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının katılım düzeyleri daha yüksektir. *Özgürleştirici okul* alt boyutunda, kadın ile erkek öğretmen adaylarının katılım düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Çokkültürlü eğitim algısında ise kadın öğretmen adaylarının algılarının *çokkültürlü eğitimin sonuçları*, *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* ile *eşitlik ve adalet* alt boyutlarında daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın öğretmen

adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının daha olumlu olduğuna ve cinsiyetin çokkültürlü eğitim algısı üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* felsefelerine eğilimlerinin daha yüksek olduğu; erkek öğretmenlerin ise *daimicilik* ve *esasicilik* felsefelerine eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, cinsiyetin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerinde ise, kadın öğretmen adaylarının *öğrenci* ve *sorun merkezli tasarım* daha fazla tercih ettikleri; erkek öğretmen adayların ise *konu merkezli tasarımları* tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine ve bu felsefelerin dayandığı eğitim programı tasarımlarına daha eğilimli olduğunu ve cinsiyetin öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin yönelimlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3. Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin öğrenim görülen bölüm açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda öğrenim görülen bölüm açısından saptanan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının *eğitim sistemi* alt boyutunda katılım düzeylerinin diğer alanlarda yer alan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu; *okulun işlevleri* alt boyutunda ise daha düşük olduğu görülmüştür. *Özgürleştirici okul alt* boyutunda, okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümlerinden oluşan temel eğitim grubu öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çokkültürlü eğitim algısında ise, beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının diğer alanlardaki öğretmen adaylarına kıyasla *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. *Eşitlik ve adalet*

alt boyutunda sosyal alan grubu öğretmen adaylarının *eşitlik ve adalet* konusunda diğer alanlardaki öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu algıya sahip oldukları; beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise *eşitlik ve adalet* konusunda algılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğrenim görülen bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerini ve çokkültürlü eğitim algılarını etkilediğini göstermektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, temel eğitim grubu öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimleri diğer gruplara kıyasla daha yüksek, *daimicilik* eğitim felsefesi eğilimleri ise daha düşüktür. Beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının ise *daimicilik ve esasicilik* eğitim felsefelerine eğilimleri daha yüksektir. Ayrıca fen-matematik grubu öğretmen adaylarının, temel eğitim ve sosyal alan grubu öğretmen adaylarına kıyasla *yeniden kurmacılık* eğitim felsefelerine eğilimleri daha düşüktür. Bu bulgular, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, çağdaş eğitim felsefelerine daha yatkın olduğunu, diğer yandan yetenek ve sınav odaklı bölümlerdeki adayların ise daha geleneksel eğitim felsefeleri benimseme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.

Eğitim programı tasarımı yaklaşımları tercihlerinde, *konu merkezli tasarımların* beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adayları tarafından en fazla tercih edildiği; *öğrenci ve sorun merkezli tasarımların* ise sosyal alan grubu öğretmen adayları tarafından tercih edildiği görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve eğitim programı tasarım tercihlerinin, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin anne ve baba öğrenim düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Anne öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmen adaylarının,

- *Okulun işlevleri* alt boyutuna katılım düzeylerinde,
- *Çokkültürlü eğitimin sonuçlarına* ilişkin olumlu algılarında,
- *Eşitlik ve adalet* konusuna yönelik olumlu algılarında,
- *Öğrenci merkezli tasarım* tercihlerinde düşüş olduğu; *konu merkezli tasarım* tercihlerinde ise artış olduğu görülmüştür.

b) Baba öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmen adaylarının,

- *İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık* eğitim felsefelerine eğilimlerinde,
- *Çokkültürlü eğitimin sonuçlarına* ilişkin olumlu algılarında,
- Üniversitede aldıkları derslerin çokkültürlü eğitime etkisine yönelik olumlu algılarında,
- *Eşitlik ve adalet* konusuna yönelik olumlu algılarında,
- *Öğrenci merkezli tasarımlara* yönelik tercihlerinde düşüş olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin anne ve baba öğrenim düzeyi ile genel olarak negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmen adaylarının belirli alanlardaki katılım düzeylerinde düşüşler yaşandığı, özellikle öğrenci merkezli tasarımlara olan ilginin azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarında ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

5.1.5. Etnik Köken Açısından Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin etnik kökenleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, Türk ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının, Arap ve Çerkez kökenli öğretmen adaylarına kıyasla *okulun işlevleri* alt boyutunda katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. *Eğitim sistemi* ile *özgürleştirici okul* alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çokkültürlü eğitim algısında, Çerkez kökenli öğretmen adaylarının, Arap ve Türk kökenli öğretmen adaylarına kıyasla; Kürt kökenli öğretmen adaylarının ise Türk kökenli öğretmen adaylarına kıyasla *çokkültürlü eğitimin sonuçları* alt boyutuna yönelik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. *Eşitlik ve adalet* alt boyutuna bakıldığında ise Çerkez ve Kürt öğretmen adaylarının algılarının Türk kökenli öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının etnik kökenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını ve eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Türk ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının okulun işlevleri alt boyutunda daha yüksek bir katılım düzeyine sahip olmaları, *okulun işlevleri* alt boyutundaki eleştirel pedagoji ilkelerine daha olumlu bir yaklaşım sergilediklerini işaret edebilir. Diğer yandan, Çerkez ve Kürt kökenli öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının daha yüksek olması, bu grupların çokkültürlü eğitime daha olumlu bakış açısına sahip olduklarını gösterebilir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinde, Arap kökenli öğretmen adaylarının, Çerkez, Türk ve Kürt kökenli öğretmen adaylarına kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Türk kökenli öğretmen adaylarının ise, Kürt kökenli ve etnik kökenini açıklamayan adaylara kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimleri daha yüksektir. *Yeniden kurmacılık* alt boyutunda Arap kökenli öğretmen adaylarının, Çerkez, Türk, Kürt ve etnik kökenini açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimleri daha düşüktür. Diğer yandan, Arap kökenli öğretmen adaylarının diğer tüm gruplara kıyasla *daimicilik* eğitim felsefesi eğilimleri daha fazla yüksek iken; Türk kökenli öğretmen adaylarına kıyasla *esasicilik* eğitim felsefesi eğilimleri daha yüksektir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerinde, Türk kökenli ve etnik kökenini açıklamayan öğretmen adaylarının, Arap kökenli öğretmen adaylarına kıyasla *öğrenci ve sorun merkezli* program tasarımlarını daha fazla tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve eğitim programı tercihleri üzerinde etnik kökenin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, Arap kökenli öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğilimlerinin düşük olduğu, daimicilik eğilimlerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Türk kökenli adayların ilerlemecilik eğilimlerinin yüksek olduğu ve öğrenci ve sorun merkezli programları tercih ettikleri tespit edilmiştir.

5.1.6. Aile Aylık Gelir Düzeyi Açısından Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin ailenin aylık geliri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, aile aylık gelir düzeyi 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının, *eğitim sistemi* alt boyutunda diğer gruplara göre daha yüksek bir katılım düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ancak *okulun işlevleri* alt boyutunda, aile aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla katılım gösteren adayların aile aylık gelir düzeyi 12.000 TL ve üzerindedir.

Çokkültürlü eğitim algısında ise, aile aylık gelir düzeyi 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının, gelir düzeyi 4.251 TL-11.999 TL arasında olan adaylara kıyasla *çokkültürlü eğitimin sonuçlarına* ilişkin algıları daha yüksektir. *Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* alt boyutunda da benzer bir eğilim tespit edilmiştir. Aile aylık geliri 4250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisine* ilişkin algıları, gelir düzeyi 8.000 TL-11.999 TL olan adaylara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. *Eşitlik ve adalet* alt boyutunda ise aile aylık geliri 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla çokkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik ve adalet* algılarının daha yüksek olduğu sonucu elde

edilmiştir. Bunların yanı sıra, aile gelir düzeyinin artmasıyla öğretmen adaylarının çökkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik ve adalet* algısının azaldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri ve çökkültürlü eğitime ilişkin algıları üzerinde aile aylık gelir düzeyinin etkili olduğunu göstermektedir. Daha yüksek gelire sahip öğretmen adaylarının *eğitim sistemine* yönelik eleştirel bakışları daha yüksek iken, çökkültürlü eğitim bağlamında *eşitlik ve adalet* algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, aile aylık geliri 4.250 TL ile 7.999 TL arasında olan öğretmen adaylarının, 8.000 TL ve üzerinde aylık gelire sahip öğretmen adaylarına kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, aile aylık geliri 12.000 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının, aylık geliri daha düşük olan diğer gruplara kıyasla *daimicilik* eğitim felsefesi eğilimleri daha yüksektir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerinde ise, aile aylık geliri 4.250 TL ve altında olan öğretmen adaylarının, aile aylık geliri 4.251 TL ile 7.999 TL arasında olan öğretmen adaylarına kıyasla *öğrenci merkezli program tasarımlarını* daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeylerinin eğitim felsefesi eğilimlerine ve eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerine etki eden önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Yüksek gelir grubundaki öğretmen adayları daimicilik felsefesine eğilim gösterirken, düşük gelir grubundaki öğretmen adayları ilerlemecilik felsefesine eğilim göstermektedirler.

5.1.7. Dini Kimlik Açısından Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin, dini kimlikleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, Alevi ve Sünni

öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği ve *eğitim sistemi* alt boyutunda katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sünni öğretmen adaylarının, *okulun işlevleri* alt boyutunda katılım düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, Alevi ve Sünni öğretmen adaylarına kıyasla okulun öğrencilerin özgürleşme alanı olması gerektiğini belirten *özgürleştirici okul* alt boyutunda katılım düzeyleri daha yüksektir.

Çokkültürlü eğitim algısında ise, Sünni öğretmen adaylarının, dini kimliklerini açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha yüksek olumlu algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Alevi öğretmen adaylarının, Sünni ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla *eşitlik ve adalet* konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerine bakıldığında, Sünni öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek; *daimicilik* ve *esasicilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Alevi öğretmen adaylarının *daimicilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin, Sünni öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerinde ise Sünni öğretmen adaylarının, Alevi ve dini kimliklerini açıklamayan adaylara kıyasla *konu merkezli program tasarımları* daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve eğitim programı tasarım tercihlerinin dini kimlikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sünni öğretmen adaylarının genellikle ilerlemecilik eğitim felsefesine daha yakın oldukları ve daimicilik ve esasicilik eğilimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Alevi öğretmen adaylarının daimicilik eğilimlerinin, Sünni öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının dini kimliklerinin, eğitim felsefesi tercihlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

5.1.8. Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin siyasi görüşleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime bakış açısı

Eleştirel pedagoji ilkelerinde, sol görüşlü öğretmen adaylarının, liberal, muhafazakâr ve sağ görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla *eğitim sistemi* alt boyutunda katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca muhafazakâr görüşlü öğretmen adaylarının, sağ görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla *eğitim sistemi* alt boyutunda katılım düzeyleri daha yüksektir. Buradan yola çıkarak sol görüşlü öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. *Okulun işlevleri* alt boyutuna bakıldığında, sol görüşlü ile siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının, muhafazakâr ve sağ görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum ise sol görüşlü ile siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının, *okulun işlevlerine* yönelik eleştirel bakışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. *Özgürleştirici okul* alt boyutunda ise sol görüşlü öğretmen adaylarının, muhafazakâr ve sağ görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla katılım düzeyleri daha yüksektir. Buradan yola çıkarak, sol görüşlü öğretmen adaylarının okulun özgürleşme alanı olması gerektiğine dair daha belirgin görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca sol görüşlü öğretmen adayları, eleştirel pedagoji ilkelerine en yüksek katılım düzeyine sahip olan gruptur. Bu durum eleştirel pedagoji ile sol görüşün savunduğu ilkeler açısından benzerlikler taşımasından kaynaklanabilir.

Çokkültürlü eğitim algısında, liberal görüşlü öğretmen adaylarının, sağ görüşlü ve siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla; sol görüşlü öğretmen adaylarının ise siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla *çokkültürlü eğitimin sonuçlarına* yönelik algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca siyasi görüşünü açıklamayan öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisine* yönelik algılarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, liberal görüşlü ve sol görüşlü öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, siyasi görüşün katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeyleri ve çokkültürlü eğitim algıları üzerinde etki eden önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, liberal görüşlü öğretmen adaylarının, sol görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla *ilerlemecilik* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu; muhafazakâr görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla ise *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, liberal görüşlü öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihlerinde ise, liberal görüşlü öğretmen adaylarının, sağ görüşlü öğretmen adaylarına kıyasla *öğrenci merkezli tasarım* yaklaşımlarını daha fazla tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, liberal görüşlü bireylerin çağdaş eğitim felsefelerine ve bu felsefeleri temel alan öğrenci merkezli program tasarımlarına daha fazla ilgi gösterme eğiliminde olduklarını yansıtmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin yönelimlerine bakıldığında, siyasi görüşün katılımcıların eğitim felsefesi eğilimlerinde ve eğitim programı yönelimlerinde önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

5.1.9. Etnik Köken ve Dini Kimlik Açısından Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin, etnik kökenleri ve dini kimlikleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Eleştirel pedagoji ilkelerinde, dini kimliğini belirtmeyen Kürt kökenli öğretmen adayları ile etnik ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, Türk kökenli Alevi öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeyleri daha yüksektir. Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının, *eğitim sistemi* alt boyutunda katılma düzeyleri daha düşük iken, *okulun işlevleri* alt boyutunda katılma düzeyleri daha yüksektir.

Çokkültürlü eğitim algısında ise, Türk kökenli Sünni öğretmen adayları ile etnik ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, diğer tüm gruplara kıyasla çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda daha olumlu algıya sahiptir. Dini kimliğini belirtmeyen Kürt öğretmen adayları ile etnik ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adayları *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha olumsuz algıya sahiptirler. Bu durum, bu grupların üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisini yetersiz bulduklarına işaret edebilir. *Eşitlik ve adalet* konusunda ise etnik kökenini ve dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının algıları daha düşüktür.

Bu sonuçlar, sahip olunan etnik ve dini kimliklerin, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye katılım düzeylerini ve çokkültürlü eğitim algılarını etkilediğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde çeşitliliği ve katılımcılığı teşvik etmek için öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim politikalarının bu farklı kimlikleri dikkate alması gerekliliğine işaret edebilir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerine bakıldığında, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının, *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının, Kürt kökenli Sünni öğretmen adayları ile dini ve etnik kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarına kıyasla *esasicilik* eğitim felsefesi eğilimleri daha düşüktür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin etnik kökenleri ve dini kimlikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğilimlerinin düşük olması, kültürel ve dini arka planlarından kaynaklanabilir. Benzer şekilde, Türk kökenli Sünni öğretmen adaylarının esasicilik eğilimlerinin diğer gruplara kıyasla daha düşük olması, etnik ve dini kimliklerinin bu tercihler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımlarında, Arap kökenli Sünni öğretmen adaylarının *öğrenci* ve *sorun merkezli tasarım* yaklaşımlarını diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına kıyasla daha az tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve eğitim programı tercihlerinin, etnik köken ve dini kimlik gibi sosyo-kültürel faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.1.10. Etnik Köken ve Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin etnik kökenleri ve siyasi görüşleri açısından değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının, diğer gruplara kıyasla *eğitim sistemi* alt boyutunda katılım düzeylerinin daha yüksek; sağ görüşlü Türk öğretmen adaylarının ise katılım düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin *okulun işlevleri* alt boyutunda liberal görüşlü Türk öğretmen adaylarının, muhafazakâr görüşlü Kürt öğretmen adaylarına kıyasla katılım düzeyleri daha yüksek; *özgürleştirici okul* alt boyutunda ise sol görüşlü Türk öğretmen adaylarının katılım düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca sol görüşlü Türk ve Kürt öğretmen adayları, eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri en yüksek olan gruptur. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin, siyasi görüşleri ve etnik kökenleri göz önünde bulundurulduğunda değişebileceğini göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim algısında, liberal ve sol görüşlü Kürt öğretmen adayları *çokkültürlü eğitimin sonuçları* konusunda daha olumlu algıya sahiptirler. Liberal görüşlü Kürt öğretmen adaylarının, *üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi* konusunda daha olumlu algıya sahip iken, *eşitlik ve adalet* konusunda sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, liberal ve sol görüşlü Kürt öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlar, sahip olunan siyasi görüşün ve etnik kökenin bireylerin çokkültürlü eğitim algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, liberal ve sağ görüşlü Türk öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla *ilerlemecilik* felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, liberal ve sağ görüşlü Türk öğretmen adaylarının, eğitimde yeniliklere ve değişime açık bir tutum sergilediğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin

sahip oldukları siyasi görüşlerine ve etnik kökenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımlarında, öğretmen adaylarının program tasarımları tercihleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, siyasi görüş ile etnik köken birlikte ele alındığında, öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinde bir etkiye sahip olmadığına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, farklı siyasi görüşlere ve etnik kökenlere sahip öğretmen adayları arasında program tasarımı tercihlerinde belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.1.11. Dini Kimlik ve Siyasi Görüş Açısından Sonuçlar

Araştırmanın on birinci alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programına ilişkin yönelimlerinin dini kimlikleri ve siyasi görüşleri açısından değişimi incelenmiştir.

a) Eğitime Bakış Açısı

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri incelendiğinde, sol görüşlü Sünni öğretmen adaylarının, *eğitim sistemi* alt boyutunda en yüksek katılım düzeyine sahip oldukları görülürken, siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni öğretmen adaylarının en düşük katılım düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. *Okulun işlevleri* alt boyutunda ise, sol görüşlü ve siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sol görüşlü Sünni öğretmen adaylarının, eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeylerinin en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, sol görüşlü öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiğini ve *eğitim sistemine* ile *okulun işlevlerine* yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim algısında ise, liberal görüşlü Sünni öğretmen adayları, sağ görüşlü ve siyasi görüşünü açıklamayan Sünni öğretmen adaylarına kıyasla *çokkültürlü eğitimin sonuçları* konusunda daha olumlu algıya sahiptir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının siyasi görüşleri ve dini kimlikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

b) Eğitim Programına İlişkin Yönelimler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, liberal görüşlü Sünni ve siyasi görüşünü belirtmeyen Sünni öğretmen adaylarının *yeniden kurmacılık* eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, bu bulgulara paralel olarak, liberal görüşlü öğretmen adaylarının *öğrenci merkezli tasarımları* daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Sağ görüşlü Sünni öğretmen adaylarının ise *öğrenci merkezli tasarımları* en az tercih eden grup olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve program tercihlerinin siyasi görüşlerinden ve dini kimliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim programları geliştirilirken bu faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak hem program hazırlayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur

5.2.1. Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler

- Erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç ışığında, eğitim programlarında eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla vurgu yapılabilir.
- Erkek öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, erkek öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarını geliştirmek amacıyla kültürel farkındalığı arttırmaya yönelik etkileşimli aktiviteler ve projeler içeren programlar önerilebilir.
- Erkek öğretmen adaylarının, konu merkezli program tasarımları daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programları, öğrenci merkezli program tasarımlarıyla ilgili çeşitli öğretim materyalleri, örnek olaylar içerebilir.
- Beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve bu felsefelere dayanan konu merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Program hazırlayıcıları, farklı

öğretmen adayı grupları arasında disiplinlerarası eğitim fırsatları oluşturarak öğrencilerin birbirlerinin felsefî bakış açılarını anlamalarını teşvik edebilirler.

- Aile aylık gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, eğitim programları, aylık geliri yüksek olan öğretmen adaylarının düşük gelirli ailelerin yaşadığı zorlukları ve sosyal eşitsizlikleri daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanabilir.
- Araştırmada aile aylık gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının, ilerlemecilik eğitim felsefesini ve öğrenci merkezli program tasarımlarına daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür. Program hazırlayıcıları, eğitim materyallerini düzenlerken farklı gelir düzeylerinden öğrencileri temsil eden içeriklere ve örnek olaylara yer vererek, öğretmen adaylarını çeşitli sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilere daha iyi hazırlayabilirler.
- Araştırmada dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının, Alevi ve Sünni öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu bağlamda program tasarımları, etnik ve dini çeşitliliği kucaklayacak şekilde düzenlenebilir. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarına dini kimliklerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı tanıyarak, çeşitli kültürel perspektifleri anlama ve bu çeşitliliği eğitimde bir zenginlik olarak değerlendirme fırsatı sunabilir.
- Araştırmada sol görüşlü öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine diğer gruplardan daha fazla katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sol görüşlü öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışlarının daha yüksek olduğu dikkate alınarak programlarda farklı dünya görüşlerini ve ideolojileri yansıtan içeriklere yer verilebilir.
- Eğitim programlarının daha kapsayıcı olabilmesi için toplumun kültürel çeşitliliğinin dikkate alınarak hazırlanması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek bir katılım düzeyine sahip olduğu tespit

edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının katılımlarının düşük olmasının nedenleri farklı bir araştırmada kültürel bağlam içerisinde araştırılabilir.

- Erkek öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük olmasının nedenlerini ve cinsiyetin çokkültürlü eğitim algısını nasıl etkilediğini anlamak amacıyla nitel bir araştırma yapılabilir.
- Erkek öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, cinsiyetin eğitim felsefesi tercihleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu anlamak amacıyla öğretmen adaylarının bu tercihlerinin altında yatan nedenleri araştırabilirler.
- Erkek öğretmen adaylarının, konu merkezli program tasarımlarını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için araştırmacılar, erkek öğretmen adaylarının yetiştiği sosyal ve kültürel bağlama odaklanmak üzere etnografik çalışmalar veya odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.
- Beden eğitimi ve güzel sanatlar grubu öğretmen adaylarının, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin ve konu merkezli program tasarım tercihlerinin daha yüksek olmasının altında yatan nedenleri anlamak amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu fakültelerin eğitim programları da detaylı olarak incelenebilir.
- Arap kökenli öğretmen adaylarının diğer gruplara kıyasla esasicilik ve daimicilik felsefelerine ve konu merkezli program tasarımlara daha yakın olmalarının altında yatan nedenler, sosyal, kültürel ve tarihsel bağlam içinde ele alınarak derinlemesine bir anlayışla incelenebilir.
- Aile gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının, ilerlemecilik eğitim felsefesine ve öğrenci merkezli program tasarımlara daha yakın olmalarının altında yatan nedenler nitel bir çalışma ile derinlemesine araştırılabilir.
- Araştırmada dini kimliğini açıklamayan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının dini kimliklerini açıklamama tercihini anlamak ve bu tercihin

eleştirel pedagoji ilkelerine olan katılımları üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek için çeşitli etnografik ve odak grup görüşmeleri yapılabilir.

- Araştırmada sol görüşlü öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek katılım göstermelerinin nedenleri derinlemesine nitel bir araştırma ile incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ve eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin çeşitli dini kimlikler, etnik kökenler, siyasi görüşler ve ekonomik durum gibi öğeler bağlamında nitel bir araştırma ile incelenmesi, eğitim sistemini geliştirmek ve toplumun çeşitli kesimlerini daha iyi temsil etmek adına önemli bir adım olabilir.
- Bu araştırma 12 farklı üniversitede öğrenim gören 2515 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş olup başka bir araştırmada daha fazla üniversite ve öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: origin, vision, action & consequences. *KAPET*, 10(1), 90-98.
- Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Acar Erdol, T. (2018). Daimicilik. F. Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (1. Baskı). (s. 93-106). Pegem Yayıncılık.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2014). Teachers’ understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Akcaoglu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2021). The effect of multicultural education on preservice teachers’ attitude and efficacy: Testing Bank’s content integration dimension. *Participatory Educational Research (PER)*. 9(2), 343-357. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.44.9.2>
- Akkaya, N., Kırmızı, F. ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(29), 308-335. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>
- Akkol, M. L. (2021). Kültür ve eğitim “Sanat eğitimi üzerinden bir değerlendirme”. Sağlam, M. ve Çelik, E. (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi*. (s. 149-163), Vize Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2017a). Program geliştirmenin felsefî temelleri. B. Oral, T. Yazar. (Ed.) *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (1. baskı), (s. 43-82). Pegem Akademi.
- Akpınar, B. (2017b). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data yayıncılık.
- Akyüz, H. (1992). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

- Alcı, B. (2017). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* (s.71-88). Anı Yayıncılık.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. <https://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çokkültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik analiz*, 78, 52-61.
- Aliakbari, M & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian school teachers' perceptions of the principles of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
- Alsalem, A. S. (2018). Curriculum orientations and educational philosophies of high school Arabic teachers. *International Education Studies*, 11(4), 92-95. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p92>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. <https://doi.org/10.1177/08959048032600>
- Arslan, A. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. A. R. Akdeniz, M. Küçük (Ed.), *Eğitime Giriş* (3. Baskı), (s. 44-63). Atlas Akademi Yayınları.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: a required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.722322>
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(5), 16-30.

- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48). 1-14. <https://doi.org/10.17755/esosder.73598>
- Atai, M. R., & Moradi, H. (2016). Critical pedagogy in the context of Iran: Exploring English teachers' perceptions. *Applied Research on English Language*, 5(2), 121-144. <http://dx.doi.org/10.22108/ARE.2016.20996>
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. <http://dx.doi.org/10.21547/jss.281737>
- Aydın, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural ducation. *The Journal of Anthropologist*, 16 (1-2), 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2013.11891333>
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Balcı, A. T. (2016). *Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice, *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289- 298. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/00131720408984645>
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to multicultural education*. Pearson Education.
- Banks, J. A. (2011). *Multicultural education: For freedom's sake*. E. R. Hollins (Ed.). *Transforming Curriculum For A Culturally Diverse Society* (75–82). Routledge.

- Banks, J. A. (2016a). Multicultural Education: Characteristics and Goals, J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, (9. baskı). (s. 2-24). John Wiley&Sons.
- Banks, J. A. (2016b). Approaches to multicultural curriculum reform. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education, Issues and Perspectives* (9. baskı). (s. 151-171). John Wiley&Sons.
- Bansal, S. (2015). Perennialism – a concept of educational philosophy. *International Journal of Education and Science Research Review*, 2(6), 87-93. <http://www.ijesrr.org/publication/27/IJESRR%20V-2-6-13.pdf>
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Bartlet, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Policy Study*, 5(2), 344-364.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 965-992.
- Başarı, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal düşünce*, 17 (67), 35-53.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-18. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555081>
- Berthoff, A. E. (1987). Foreword. P. Freire ve D. Macedo (Eds.), *Literacy: Reading the word and the world*. (1. Baskı) (s. 15-25). Routledge & Kegan Paul.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B. (2013) Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *The Anthropologist*, 16(3), 427-434.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education (Jtpe)*, 9(3), 205-237.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Bingöl, U. ve Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği), *Electronic Journal of Social Sciences*. 17(68), 1636-1647.
- Brady, J. & Esmail, A. (2016). The impact of multicultural education training for pre-service teachers. *Journal of Education and Social Justice*, 6(1),42-54.
- Boegeman, W. S. (2013). *Teaching for transformation: The praxis of critical pedagogy in social studies education*. [Master's thesis, Minnesota University].
https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/156611/Boegeman_umn_0130M_13687.pdf?sequence=1
- Bohn, A. P. & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field, *Phi Delta Kappan*, 82 (2),156-159.
<http://dx.doi.org/10.1177/003172170008200214>
- Bowser, A. D. (2008). *Transforming teacher education to support multicultural technology pedagogy: an assessment of preservice teachers' beliefs about multiculturalism and diversity*. [Doctoral dissertation, Iowa State University].
<https://lib.dr.iastate.edu/rtd/15708>

- Brown, S. P., Parham, T. A. &Yonker, R. (1996). Influence of a cross-cultural training course on racial identity attitudes of white women and men: Preliminary perspectives. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 510-516.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Burbeles, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. T.S. Popkewitz ve L.Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education*, (1-17). Routledge.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Büyükgöze, H. ve Fındık, L.Y. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: öğretmenler üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 17(3), 1336-1352. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466355>
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak metinler*. Öz Eğitim.
- Chai, C.S., Teo, T., & Lee, C. B. (2009) The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362, <http://dx.doi.org/10.1080/13598660903250381>
- Cheung, D. & Ng, P-H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30 (4), 357-375.
- Cheung, D. & Wong, H. N. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13, 225-48. <https://doi.org/10.1080/09585170210136868>
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.

- Counts, G. S. (1982). *Dare the school build a new social order?* The Stratford Press.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1190-1205.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitim uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Çermik, H. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri. M.Yılman, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.11-37). Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_134
- Çetin, İ. (2005). *Kent kültürü zenginliğinde etnik farklılıklar: Midyat örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi].
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çoşkun, S. ve Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *Dört Öge*, 19, 29-48.
- Çötök, A. N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler*. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı), (s.132-174). Maya Akademi.
- Darder, A., Mayo, P. & Paraskeva, J. (2016). The internalization of critical pedagogy, An Introduction. A. Darder, P. Mayo, J. Paraskeva, (Eds), *International critical pedagogy reader*. (1. Baskı) (1-14), Routledge.
- Dash, S. N. R. (2015). *Philopsophical Foundation Of Education*. M.A Education, Utkal University Directorate of Distance & Continuing Education.
- Davidman, L., & Davidman, P. T. (1997). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide* (2nd ed.). Longman Publishers.

- Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1833812>
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 211-232.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan Uygulamaya*. Pegem A Akademi.
- Doğanay, A (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(2), 603-621. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122>
- DPT (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/07/Yedinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Planı-1996-2000.pdf. Erişim tarihi: 10.01.2022.
- Ekici, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının fen öğretimi yönelimleri*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Eroğlu, A. H. ve Bayraktar, S. (2008). Siyasi görüşlerin tüketici tutumlarına etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-200.
- Ersözlü, Z. N. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. M. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı), (s.52-72). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi.
- Eti, S. ve Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 60-71.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Farkas, Z. (2019). Social structure and social stratification: two chapters for the outline of social theory. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/337103006>
- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P. & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, Marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 110-144. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/12/13-3-7.pdf>
- Fowler, F. (2009). *Survey research methods*. Sage Publications.
- Francois E. J. (2015). *Building global education with a local perspective*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Hattatoğlu, D. & Özbek, E.). Ayrıntı Yayınları (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1968).

- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university*. [Doctorate Dissertation, Oklahoma State University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/215178626.pdf>
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban Monograph Series. Office of Educational Research and Improvement. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook.
- Gay, G. (2010). Multicultural curriculum. C. Kridel. (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*.(586-590). SAGE publications.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gilbert, C., & Magulod, J. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino preservice teachers: Basis for proposing initiatives for 21st century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 185-192.
- Giroux, H. A. & Penna, A. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 2(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. P. McLaren ve J. L. Kincheloe (Eds.) (s.1-5), *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.

- Glenn, B. C. (2002) Critical consciousness and pedagogy: Reconceptualizing student-centered dialogue as educational practice. J. L. Kincheloe, A. H. Raymond ve S. R. Steinberg (Eds.) *The praeger handbook of education and psychology, volumes 1–4* (s.755-768), Praeger Publisher.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The do-politicizing of multiculturaland intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830>
- Görge, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*, (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Guoyuan, S., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., & Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*. 13(3), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9206-0>
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (Çeviren: Nesrin Kale). 2. Baskı. Ütopya Yayınları.
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA.
- Halx, M. D. (2014). A more critical pedagogy: could it reduce non-completer rates of male Latino high school students? The student perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 251–274.
- Hook, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Isichei, F.M. (2006). Philosophy and teacher education: An African perspective. *A Journal of Contemporary Research*, 3, 53-66.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1(1), 14-23.

- Kallen, H. M. (1996). Democracy versus the melting-pot: A study of American nationality. *Theories of ethnicity: A classical reader*, 67-92.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. Greenwood Publishing Group.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. İhtiyaç yayınları.
- Karaduman, B. ve Uçar, S. (2020). An investigation on curriculum orientations and educational philosophies of pre-service teachers. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), 1343-1380. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.755701>
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L. (2014). Teachers' reflections on critical pedagogy in the classroom. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 10 (2). <https://doi.org/10.5070/D4102017865>
- Kavenuke, P. S., & Muthanna, A. (2021). Teacher educators' perceptions and challenges of using critical pedagogy: A case study of higher teacher education in Tanzania. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 18(4), 1-17.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2023). Eleştirel pedagoji ve eğitim programlarına yansımaları. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1261503>
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kayri, M. (2009). Arastırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.

- Kazu, İ. Y. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. M. B. Özcan, T. Y. Özdemir. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı), (s. 101-118). Asos Yayınları.
- Keesing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1), 1-20.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921. <https://doi.org/10.17860/efd.42583>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-8. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. (Çeviren: Kemal İnal). Yeni İnsan Yayınevi.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. In: Hayes, K., Steinberg, S.R., Tobin, K. (Eds.), *Key Works in Critical Pedagogy. Bold Visions in Educational Research*, (s.385-407). SensePublishers.
- Kirylo, J. D. (2013). Paulo Freire: "Father" of critical pedagogy. J. D. Kirylo (Ed.), *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know* (s. 49-52). Sense Publishers.
- Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. RoutledgeFalmer.
- Korkmaz, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (s. 2-34). Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Editörler), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (1. Baskı), (s.147-159). Pegem Akademi Yayınları.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği, *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.

- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411- 438. <https://doi.org/10.14812/cuefd.404297>
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (3), 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Kurt, İ. (2000). *Psikolojiden kültüre*. Eğitim Kitabevi.
- Küçüktepe, C. (2011). Eğitimde program geliştirme süreci. H, Uzunboylu ve G. Öner (Eds.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s.25-44). Lisans Yayıncılık.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. (Çeviren: Abdullah Yılmaz). Ayrintı Yayınları.
- Lim, C. P., & Chai, C. S. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 807–828. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00774.x>
- Määttä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. [Pro Gradu- Thesis, Jyväskylä University]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18674/1/URN_NBN_fi_jyu-200806125447.pdf
- Mahmoodarabi, M. & Khodabakhsh, M. R. (2015). Critical Pedagogy: EFL teachers' views, experience and academic degrees. *English Language Teaching*, 8(6). 100-110. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p100>
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. (Third Edition). Routledge-Falmer.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice-Hall
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.

- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory into Practice*, 42(2), 109-116. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4202_4
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. McGraw-Hill.
- Minor, L.C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. <http://www.jstor.org/stable/27542420>.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics, use and interpretation*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Moss, G., & Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 36-46.
- Nagda, B. R. A., Gurin, P., & Lopez, G. E. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.
- Nicholls, A. & Nicholls S. H. (1978). *Developing a curriculum: A practical guide*. Unwin Education Books.
- Nieto, S. M. (2003). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership, Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 60(4), 1-8.
- Norooziasiam, E. & Soozandehfar, S. M. A. (2011). Teaching English through critical pedagogy: problems and attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1240-1244.
- Obanya, P. (2005,10-14 Kasım). *Culture in education and education in culture*. [Tam metin bildirisi]. *Fifth Conference of African Ministers of Culture*, Nairobi, Kenya.
- Offorma, G. C. (2016). Integrating components of culture in curriculum planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 1-8.
- Oğuz, H. (2016). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi].

- Okojie-Boulder, T. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education*. [Doctoral dissertation, Mississippi State University]. <https://scholarsjunction.msstate.edu/td/2226/>
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin genel özellikleri, *Eğitim ve Bilim*.18 (93),9-17.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2018) *Curriculum design. In curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson Education.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2008). *Foundations of education*. Houghton Mifflin Company.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Paul, G. R. (2002). Democracy in the classroom. *Education*, 123(1), 205-209.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori*. (Çeviren: B. Tanrıseven). Phoenix Yayınevi.
- Parker, C, W. (2002). *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments*. Information Age Publishing.
- Pazmiño, R. W. (2008). *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Avengelical Perspective*. Grand Rapids: Baker Books.
- Pehlivan, M. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 49(225), 89-127.
- Peters, M. (2005). Critical pedagogy and the futures of critical theory. I. Gur-ze’ev, (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today toward a new critical language in education* (s. 35-48). Haifa: Faculty of Education, University of Haifa

- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları*. [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Praseeda, V. & Vasuki, N. (2023). Philosophical preferences of prospective teachers and its relationship on outcome in educational philosophy. *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(2), 111-118.
- Ro, E. (2016). Examining critical pedagogy with drama in an IEP context. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0701.01>
- Rousseau, J. J. (1999). *Toplum Sözleşmesi*. (Çeviren: A. Erenuluğ). Öteki Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1762).
- Ryan, T. G., (2008). Philosophical homogeneity in pre-service education: A longitudinal survey. *Journal of Educational Thought*, 18(1), 73-89.
- Salleh, H., Hamdan, A.R., Yahya, F. & Jantan, H. (2015). Curriculum Orientation of Lecturers in Teacher Training College in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-77.
- Sarıgöz, O. ve Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkında görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 710-716.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Macmillan Education.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefeleri*. Pegem yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.

- Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (s. 57-75). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.46732>
- Şahin, Ü. (2020). Curriculum design approaches of pre-Service teachers receiving pedagogical formation training. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 192-203. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.12>
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*. Anı yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem A yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. C.Tan, B. Wong, J.S.M. Chua & T. Kong. (Eds.), (s. 21-40), (1. Baskı) *Critical Perspectives on Education: An Introduction*. Prentice Hall.
- Taşdemir, N. ve Kara, A. (2022, 24-26 Haziran). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eğitim inançlarının incelenmesi. [Tam metin bildirisi]. International Conference on Global Practice of Multidisciplinary Scientific Studies dedicated to the 100th Anniversary of “Georgian Technical University – GTU”. Science Georgia, Tbilisi, Georgia.
- Taşgın, A. ve Küçükoglu, A. (2017). Öğretmen Adayı Perspektifinden Eleştirel Pedagoji (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 6(2), 1189-1204.
- Taylor, P. A. (1993). The texts of Paulo Freire. Open University Press.
- TDK. (2024). Genel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

- Terzi, A.R., Şahan, H.H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344- 356.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin (Teacher multicultural attitude survey) güvenirlik ve geçerlik çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Tore, E. (2020). Examining teachers' attitudes towards multiculturalism according to Various Variables, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 228-246. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2020.01.014>
- Tortop, H. S. (2014). Attitudes of candidate teachers towards multicultural and gifted education. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tran, M. T., Young, R. L. & Di Leila, J. D. (1994). Multicultural education courses and the student teacher: Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of teacher education*, 45(3), 183-189. <https://doi.org/10.1177/0022487194045003004>
- TTKB (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. MEB. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Tuncel, İ. (2017). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (4. Baskı). (s.19-67). Anı Yayıncılık.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme*. Bilgehan Matbaası.
- Tupas, J. B. & Pendon, G. P. (2016). Prevailing educational philosophies among pre-service teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3(3). <http://dx.doi.org/10.21013/jems.v3.n3.p16>
- Turner, M. M. (2007). *Multicultural teacher attitudes and cultural sensitivity: an initial exploration of the experiences of individuals in a unique alternative teacher certification program*. [Master's thesis, University of Notre Dame]. <https://doi.org/10.7274/q524jm23j4z>

- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 148-159. <https://doi.org/10.17051/eeo.2016.16818>
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Usta, A. (2009). Etnik şiddet olgusu üzerine sosyo-psikolojik bir değerlendirme. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(2), 87-106.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305977>
- Üstüner, M. (2008). Türk ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33, 177-192.
- Ünver, G. (2007). *Öğrenci merkezli öğretim*. Pegem Akademi.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wei, X. (2018). Using student voice in learned-centered course design. *Educational Research and Reviews*, 24(1), 22-40. <http://dx.doi.org/10.1504/IJIL.2018.092932>
- Werbner P. (2009). Religious identity. In Wetherell M., Mohanty C. T. (Eds.), *The Sage handbook of identities* (pp. 231–257). SAGE.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. Pearson Mernill Prentice Hall.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa ülkelerine göç, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yaralı, D. (2019). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 14(4), 2869-2887. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23496>

- Yazıcı, S., Başrol G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3) , 195-213.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' view about the critical pedagogy. *The Asian-Pacific Education Researcher*, 18(1),139-149. <http://dx.doi.org/10.3860/taper.v18i1.1042>
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.
- YÖK. (2023). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar,
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora öğrenimi görmekteyim. Prof. Dr. Ahmet KARA danışmanlığında ‘Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi’ başlıklı doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Çalışmamın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitime bakış açıları ve eğitim programına ilişkin yönelimleri sosyal yapıları açısından incelenmektedir. Toplanan veriler tamamen bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı kesinlikle yazmayınız. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Samimi yanıtlarınızdan ve ayıracağınız zamandan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz bölüm:

- | | |
|---|--|
| () Beden Eğitimi Öğretmenliği | () Matematik Öğretmenliği |
| () Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği | () Okul Öncesi Öğretmenliği |
| () Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğretmenliği | () Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği |
| () Fen Bilgisi Öğretmenliği | () Sınıf Öğretmenliği |
| () Görsel Sanatlar Öğretmenliği | () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| () İngilizce Öğretmenliği | () Türkçe Öğretmenliği |
| | () Diğer (Açıklayınız) |

3. Annenizin Eğitim Durumu:

- () Okur-yazar değil
() Okur-yazar
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite

4. Babanızın Eğitim Durumu:

- () Okur-yazar değil
() Okur-yazar
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite

5. Aşağıdakilerden hangisi sizi en doğru tanımlar?

- () Arap () Çerkez () Laz () Kürt () Türk () Diğer (Açıklayınız)

6. Ailenizin bir aylık gelir düzeyi nedir?

- () 4.250 TL ve altı () 4.250-7.999 TL () 8.000-11.499 TL () 7500-9999 TL () 12.000 TL ve üzeri

7. Aşağıdakilerden hangisi dini kimliğinizi en iyi tanımlar?

- () Alevi () Hristiyan () Sünni () Süryani () Diğer (Açıklayınız).....

8. Aşağıdaki kavramlardan hangisi sizi en iyi tanımlar?

- () Liberal () Muhafazakâr () Sağ görüş () Sol Görüş () Diğer (Açıklayınız)

EK-2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.					
2	Eğitim ortamı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.					
3	Eğitim ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.					
4	Öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla (yaparak-yaşayarak) öğrenebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır.					
5	Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi çabaları ile oluşturdukları etkinliklere değer verilmelidir.					
6	Eğitim sürecinde öğrencinin aktif olduğu yöntemler (problem çözme, proje temelli öğrenme vb.) kullanılmalıdır.					
7	Eğitim sürecinde öğretmen, bir rehber (yol gösterici) görevi üstlenmelidir.					
8	Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir.					
9	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.					
10	Eğitim ortamında öğrencilere, her birinin özel oldukları hissettirilmelidir.					
11	Değerlendirmede alternatif ölçme teknikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) kullanılmalıdır.					
12	Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişki olmalıdır.					
13	Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır.					
14	Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir.					
15	Okullar, bulundukları çevredeki toplumsal sorunları çözmede aktif görev almalıdır.					
16	Toplumsal yeniden şekillendirilmesinde öncelikle öğretmen değişimi kabullenmeli ve öncü olmalıdır.					
17	Sınavlarda, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmelidir.					
18	Öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.					
19	Eğitimin amacı, toplumu yeniden şekillendirmek olmalıdır.					
20	Eğitim sürecinde, öğrencilerin “değişime açık bireyler” olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.					
21	Eğitimin içeriği, toplumda gerçek demokrasi bilincini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.					
22	Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır.					
23	Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.					
24	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.					
25	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci çok sıkı çalışmalı ve gerekirse buna zorlanmalıdır.					
26	Öğretmen sınıf kurallarını, öğrencilere söz hakkı tanımadan, kendisi belirlemelidir.					
27	Öğretmen, sınıf ortamında kurallara uymayan öğrencilere ceza, uyanlara ise ödül vermelidir.					
28	Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.					
29	Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir.					
30	Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir.					

31	Eğitimin içeriği, geçmişte doğruluğu kanıtlanmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgiler üzerine kurulmalıdır.					
32	Sınavlar, öğrencinin kesin ve değişmez gerçeklikler hakkındaki bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.					
33	Eğitimin görevi, öğrencinin mutlak doğruya ulaşması için aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.					
34	Eğitim, öğrencinin zihninde önceden (doğuştan) var olan bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlamalıdır					
35	Sınıf ortamında öğretmenin aktif olduğu yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap vb.) kullanılmalıdır.					
36	Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır.					



EK-3. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır.					
2	Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır.					
3	Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır.					
4	Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır.					
5	Sınıftaki tek otorite öğretmendir.					
6	İyi öğrenci kurallara uyan öğrencidir.					
7	Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilmektedir.					
8	İnsanlar toplumda iyi bir yere gelmek için çok çalışmalıdır.					
9	Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır.					
10	Mevcut eğitim programları(müfredat) yeterlidir.					
11	Okul öğrencilere özgürleşme alanı olmalıdır.					
12	Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir.					
13	Okullar mevcut durumu devam ettiren yerlerdir.					
14	Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir.					
15	Okul toplumu ve bireyi heba etmektedir.					
16	Okul olmasa olmaz bir kurumdur.					
17	Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir.					
18	Okulun görevi çocuğu topluma hazırlamaktır.					
19	Okul sosyal bir kontrol aracıdır.					
20	Okullar resmi ideojinin aktarıldığı yerlerdir.					
21	Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır.					
22	Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır.					
23	Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir.					
24	Okullar eşitsizliğin yeniden üretildiği yerlerdir.					
25	Devlet, okulların bünyelerinde reform yapabilir, gelişme gösterebilir ancak temel yapısal değişikliklere kalkışamazlar.					
26	Devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmekte ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışmaktadır.					
27	Eğitim politikalarında muhafazakar görüş egemendir.					
28	Eğitim sistemi günden güne liberalleşmektedir.					
29	Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir.					
30	Büyük şirketler eğitim üzerinde etki kurmaya çalışmaktadır.					
31	Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir.					

EK-4. Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği

Not: Ölçekte *çokkültürlü eğitim* terimi; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitimi ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitimi ifade etmektedir.

		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla katlıyorum	Orta düzeyde katlıyorum	Az katlıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Çokkültürlü eğitimin, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağını düşünüyorum.					
2	Çokkültürlü eğitim, öğrencilere evrensel değerlere (etik, ahlak, sosyal, hukuk vs.) saygı duymayı öğretir.					
3	Çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin empati yeteneklerini geliştireceğini düşünüyorum.					
4	Azınlıklara verilmiş haklar beni rahatsız etmez.					
5	Çokkültürlü eğitim, ülkenin bölünmesine neden olur.					
6	Farklı dil ve lehçelerde seçmeli derslerin önünün açılmasını olumlu buluyorum.					
7	Özel okullarda anadilde eğitimin önünün açılacak olmasını, çokkültürlü eğitim için olumlu buluyorum.					
8	Eğitimcilerin çokkültürlü eğitime karşı duyarlı olduklarına inanıyorum.					
9	Lisansta aldığım derslerin bana çokkültürlü eğitim bilinci kazandırdığına inanıyorum.					
10	Üniversite eğitiminin beni etnik ayrımcılık yapmamaya karşı bilinçlendirdiğine inanıyorum.					
11	Üniversite eğitiminin beni farklı kültürlere karşı saygı duymaya teşvik ettiğine inanıyorum.					
12	Üniversite eğitiminin bana çoğulcu bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum.					
13	Sınıf içerisinde inanç farklılıklarının olması beni rahatsız eder.					
14	Tüm azınlık gruplarına saygı duyulması gerektiğine inanıyorum.					
15	Öğretmen olduğumda farklı etnik kökenli öğrencilerime karşı adil davranacağıma inanıyorum.					

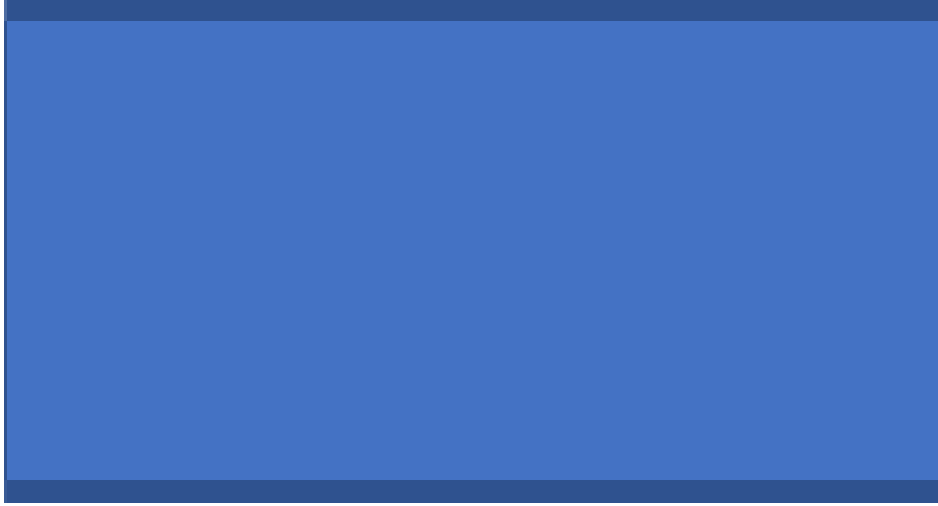
EK-5. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukta katlıyorum	Orta düzeyde katlıyorum	Az katlıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2	Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır.					
6	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır.					
11	Programlar, bireysel farklılıkları gözetken bir şekilde düzenlenmelidir.					
12	Okul, hataya hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
19	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					
20	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21	Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmanın gereği yoktur.					
22	Okulda, öğrencilerin iş birliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidirler.					
24	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir.					
27	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29	Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					

EK-6. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/07/2021-E.63508

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 27.05.2021	Oturum Sayısı : 10	Karar Sayısı : 2021/10-21
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının ve Eğitim Programına İlişkin Yönelimlerinin Sosyal Yapı Açısından İncelenmesi	
Araştırmacılar	Prof.Dr. Ahmet KARA (Yürütücü) Doktora Öğrencisi Nevruz TAŞDEMİR (Yardımcı Araştırmacı)	



EK-7. Ölçek Kullanım İzinleri

Çokkültürlü Eğitime İlişkin Algı Ölçeği İzin Belgesi



Dr. Ahmet Kara
rının Sosyal Yapı
ıyla ölçeğinizi atf

Hamdi A.

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

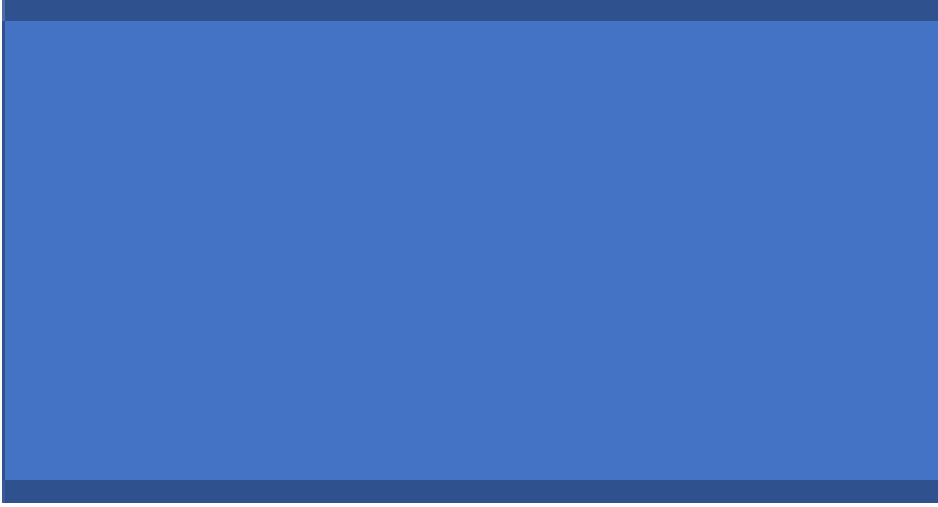


Dr. Ahmet Kara
rının Sosyal Yapı
göstererek izniniz

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği

Ölçek Kullanım İzni



Prof. Dr. Ahmet Kara
İçeriklerinin Sosyal Yapı
dahilinde kullanmak

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği

Fwd: Elestirel Pedagoji İlkeleri Olceği ➤



Prof. Dr. Kürşad Yılmaz