



**T. C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGISI İLE  
BİLİŞSEL KAPALILIK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**EMRE BARAN ARAS**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OCAK, 2025  
MUĞLA**

T. C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGISI İLE  
BİLİŞSEL KAPALILIK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

EMRE BARAN ARAS  
ORCID NO: 0009-0002-9297-4832

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. KEVSER ÖZAYDINLIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OCAK, 2025  
MUĞLA

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Emre Baran ARAS tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algısı ile Bilişsel Kapalılık Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Işıl TANRISEVEN  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
Jüri Başkanı

Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Canses TİCAN  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Üye

Tez savunma tarihi: 30/01/2025

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algısı ile Bilişsel Kapalılık Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- *Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,*
- *Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,*
- *Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,*
- *Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,*
- *Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,*

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30 /01 /2025

Emre Baran ARAS

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.*

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGISI İLE BİLİŞSEL KAPALILIK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

EMRE BARAN ARAS

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

Ocak, 2025, 119 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin; cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, yaşadığı bölge ve ebeveynlerinin eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasındaki ilişki ve öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin, çok kültürlülük algı düzeylerini yordama yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 261 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri, Ayaz (2016) tarafından geliştirilen, 25 maddeden oluşan “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği”; Şeker ve Akman (2015) tarafından Türkiye’ye uyarlanan, 36 maddeden oluşan “Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Google Forms aracılığı ile toplanan veriler SPSS 30 yazılımı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogrov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Her iki ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testleri; okuduğu bölüm, yaşadığı bölge ve ebeveynlerinin eğitim seviyesine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasındaki

ilişkinin belirlenmesi için Spearman's rho testi; bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin çok kültürlülük algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri; cinsiyetlerine, öğrenim gördüğü bölüme ve yaşadığı bölgelere göre değişmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin; cinsiyet ve yaşadığı bölgelere göre anlamlı bir değişim oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğiliminin çok kültürlülük algıları üzerinde ters yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

*Anahtar kelimeler:* çok kültürlülük, bilişsel kapalılık, öğretmen adayı, Eğitim Fakültesi

## **ABSTRACT**

### **A RESEARCH ON TEACHER CANDIDATES' PERCEPTION OF MULTICULTURALITY AND COGNITIVE CLOSURE TENDENCIES**

**EMRE BARAN ARAS**

**Master's Thesis, Department of Curriculum and Instruction**

**Supervisor: Doc. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK**

**January, 2025, 119 pages**

The purpose of this study is to determine whether the multiculturalism perception levels and need for cognitive closure levels of teacher candidates studying in the 1st and 4th grades of the Faculty of Education vary according to gender, department, grade, region of residence and the education level of their parents. In addition, the relationship between the multiculturalism perception levels and need for cognitive closure levels of teacher candidates and the effect of the need for cognitive closure levels of teacher candidates in predicting their multiculturalism perception levels were examined. The study group of the research consists of 261 teacher candidates studying at the Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman University. The data of this research were collected using the “Multiculturalism Perception Scale” consisting of 25 items developed by Ayaz (2016) and the “Need for Cognitive Closure Scale” consisting of 36 items adapted to Türkiye by Şeker and Akman (2015). The data collected via Google Forms were analyzed using SPSS 30 software. In order to determine whether the obtained data showed a normal distribution, Kolmogrov-Smirnow and Shapiro-Wilk tests were applied. It was determined that the data obtained through both scales did not show a normal distribution. Mann-Whitney U tests were applied to determine whether the multiculturalism perceptions and cognitive closure need levels of the teacher candidates changed according to gender and grade level; Kruskal-Wallis H tests were applied to determine whether they changed according to the department they studied, the region they lived in and the

education level of their parents. Spearman's rho test was applied to determine the relationship between the multiculturalism perception levels and cognitive closure need levels of the teacher candidates; simple linear regression analysis was applied to determine whether the cognitive closure need levels had a significant effect on the multiculturalism perception levels. According to the research results, the multiculturalism perception levels of the teacher candidates changed according to their gender, the department they studied in and the region they lived in. In addition, it was determined that the cognitive closure need levels of the teacher candidates created a significant change according to gender and the region they lived in. In the study, it was observed that there was a negative significant relationship between the levels of multiculturalism perception of teacher candidates and the levels of need for cognitive closure. As a result of the regression analysis, it was found that the need for cognitive closure of teacher candidates had an inverse and significant effect on their perception of multiculturalism.

*Keywords:* multiculturalism, cognitive closure, teacher candidate, Faculty of Education

## ÖN SÖZ

Oldukça uzun, yorucu fakat bir o kadar da öğretici olan lisansüstü eğitimimin sonuna gelmiş bulunuyorum. Bir öğretmen olarak, alanımdaki bilgi, birikim ve deneyimlerimi bir üst safhaya taşıdığım; lisans dönemine nazaran eğitim üzerine çok daha derinlikli ve kapsamlı araştırmalar içerisine girdiğim ve nihayetinde eğitim bilimine naçizane bir katkı yapmak çabası ile okumakta olduğunuz bu tezi hazırladığım, önemli bir süreci noktaladım.

Benim için en zor olan, tezin konusunun ve içeriğinin ne olacağı idi. Bunu yalnızca yerine getirilmesi gereken bir sıradan sorumluluk değil, beni bir şeylere fayda sağlayabileceğime ikna edebilecek gerçek bir fırsat olarak ele aldım. Bu tez konusunu, güzel ülkemizin bütün farklılıklarıyla, huzurlu, mutlu ve ortak bir yaşam tahayyülünde buluşabileceği ve bunların anahtarının da öğretmenler olduğu inancıyla seçtim.

Tez çalışmalarına başladığım ilk günden son güne kadar, çalışmamın her bir aşamasında bana özen, sabır ve samimiyetle destek olan, deneyimleriyle beni bilinçlendiren, cesaretlendiren ve açmaza girdiğim her seferde bana ışık tutan çok değerli öğretmenim ve danışmanım Doç. Dr. Kevser Özaydınlık'a,

Tez jürimde yer alarak, çalışmamı özenle okuyan, geri bildirimleri ile katkı sağlayan öğretmenlerim Doç. Dr. Canses TİCAN'a ve Prof. Dr. Işıl TANRISEVEN'e

Lisans eğitimim ve lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, kendimi bir öğretmen olarak tanımlayabilmemde büyük katkıları olan İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümündeki tüm değerli öğretmenlerime,

Hayatımın her anında, verdiğim her kararda, attığım her adımda yanımda olan, gerek maddi ve gerekse manevi anlamda desteklerini ve sevgilerini benden hiç esirgemeyen, hayattaki en büyük dayanaklarım sevgili babam Cevat Aras'a, annem Gülşen Aras'a, kardeşlerim Berat Aras'a ve Ayten Nisa Aras'a

en içten teşekkürlerimi sunarım...

Emre Baran Aras

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	viii
ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xivv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ .....	xviii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	11

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	13
2.2. Öğretim .....	15
2.3. Öğretmen ve Önemi .....	15
2.4. Öğretmen Yeterlikleri .....	16
2.5. Öğretmen Yetiştirme Programları .....	18
2.6. Bilişsel Kapalılık.....	19
2.7. Bilişsel Kapalılık Bağlamında Öğretmen .....	21
2.8. Çok Kültürlülük .....	22
2.9. Eğitimde Çok Kültürlülük .....	24
2.10. İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	25
2.10.1. Çok Kültürlülük ile ilgili Yurtiçi Araştırmalar .....	25
2.10.2. Bilişsel Kapalılık ile ilgili Yurtiçi Araştırmalar.....	29
2.11. İlgili Yurtdışı Araştırmalar .....	31
2.11.1. Çok Kültürlülük ile ilgili Yurtdışı Araştırmalar.....	31
2.11.2. Bilişsel Kapalılık ile ilgili Yurtdışı Araştırmalar .....	34

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu .....	37

3.3. Veri Toplama Araçları .....	41
3.3.1. Çok Kültürlülük Algı Ölçeği .....	41
3.3.2. Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği .....	41
3.4. Verilerin Toplanması .....	42
3.5. Verilerin Analizi .....	42

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerine Dair Bulgular .....	46
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Cinsiyete Dair Bulgular .....	47
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Okudukları Bölüme Dair Bulgular .....	47
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Dair Bulgular .....	49
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Yaşadıkları Bölgeye Dair Bulgular .....	50
4.1.5. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Dair Bulgular .....	51
4.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerine Dair Bulgular .....	53
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Cinsiyete Dair Bulgular .....	54
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Okudukları Bölüme Dair Bulgular .....	55
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Dair Bulgular .....	57

4.2.4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Yaşadıkları Bölgeye Dair Bulgular .....	58
4.2.5. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Dair Bulgular .....	59
4.3. Çok Kültürlülük Algısı Düzeyi ve Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	61
4.4. Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyinin Çok Kültürlülük Algı Düzeyi Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular .....	62

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç .....	64
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri .....	64
5.1.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri.....	70
5.1.3. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri ile Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	74
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinin Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi .....	75
5.2. Öneriler .....	76
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	96

## TABLULAR DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları</i> .....	38
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Dağılımları</i> .....	39
Tablo 3. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Dağılımları</i> .....	39
Tablo 4. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları</i> .....	40
Tablo 5. <i>Çok Kültürlülük Algısı Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i> .....	43
Tablo 6. <i>Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i> .....	44
Tablo 7. <i>Çok Kültürlülük Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular</i> .....	46
Tablo 8. <i>Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Tablosu</i> .....	47
Tablo 9. <i>Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu</i> .....	48
Tablo 10. <i>Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Tablosu</i> .....	49
Tablo 11. <i>Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu</i> .....	50
Tablo 12. <i>Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu</i> .....	52
Tablo 13. <i>Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Çok Kültürlülük Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu</i> .....	53
Tablo 14. <i>Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular</i> .....	54

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Tablosu..	54
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu .	55
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Tablosu.....	57
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri Algısı ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu.....	58
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu.....	59
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri ve Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Tablosu.....	60
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri ve Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Spearmans's Rho Tablosu.....	61
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinin Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tablosu.....	62

## KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

**SPSS**

**MEB**

**YÖK**

### Açıklamalar

Statistical Package for Social Science for Windows

Milli Eğitim Bakanlığı

Yüksek Öğretim Kurulu



## EKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Ek 1. <i>Etik Kurul Kararı</i> .....	95
Ek 2. <i>Araştırma Uygulama İzni</i> .....	96
Ek 3. <i>Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Kullanım İzni</i> .....	97
Ek 4. <i>Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği Kullanım İzni</i> .....	98
Ek 5. <i>Çok Kültürlülük Algı Ölçeği</i> .....	99
Ek 6. <i>Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği</i> .....	101

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmanın değişkenleri ile ilgili kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Küreselleşme, toplumların ve ülkelerin birbiriyle olan kültürel, ekonomik, siyasi ve teknolojik etkileşimlerin artması ve tüm dünya insanların birbirleriyle birçok yönden bağlantılı hale gelmesi olarak tanımlanabilir. Küreselleşme, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi eşgüdüm amacı ile küresel açıdan birbirine bağlanması ve pazarlarını birleştirme hareketidir (Farooq ve diğerleri, 2019). Küreselleşen dünya kavramı, bu yönüyle ülkeler arasındaki sınırların artık eskisi kadar keskin ve kısıtlayıcı olmadığını, bütün dünya insanların kaçınılmaz bir etkileşim içerisinde olduğunu gösterir. Sarıbay da (2002) internet ve teknolojik araçlarda ortaya çıkan büyük gelişimlerin ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkmasına olanak sağladığını; insanların kültürlerinin ve siyasi yaşamları artık daha şeffaf ve ulaşılabilir olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, dünyada son yıllarda savaşlar, siyasi çatışmalar ve ekonomi gibi birçok farklı nedene bağlı olarak artan göç dalgasının da küreselleşme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Göçü, küreselleşmenin en önemli boyutu olarak tanımlayan Güngör (2020) ekonomik küreselleşmenin, ülkeler arasında artan sosyal eşitsizliklere, birçok bölgede süregelen politik istikrarsızlığa, etnik köken kaynaklı çatışmalarda şiddet olaylarının artmasına, çevresel felaketlerin çoğalmasına ve dünya genelinde insan haklarının ihlaline yol açtığını ve insanların daha iyi yaşam koşulları sunan yerlere göç etmelerine neden

olduğunun altını çizmiştir. Böylelikle, toplumların yaşadığı olumlu veya olumsuz birçok gelişmenin sonucu olarak ortaya çıkan küreselleşme kavramı, 21. yüzyıl insanının eğitimine yönelik bakış açısında da farklılaşmaları beraberinde getirmiştir. Bu konu üzerinde yapılan çalışmada Geisinger (2016) 21. yüzyılda değişen koşullar ve bireylerden beklenen becerilerin dönüşmesiyle birlikte eğitimden esneklik, uyum sağlama, yenilikçilik, eleştirel düşünme, yaratıcılık, sıra dışı problem çözme, etkili iletişim, iş birliği, öz yönlendirme, üretkenlik ve hesap verebilirlik gibi yeterliliklerin beklendiğini vurgulamıştır. Tutkun ise (2010) 21. yüzyıla girilmesiyle birlikte, küreselleşmenin etkisiyle çeşitlilik açısından daha farklı bir dünyanın ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, 20. yüzyılın sonlarında insan hakları, kadın hakları, çocuk hakları, ortak kültürel miras ve küreselleşme gibi yeni kavramlar ve anlayışlar gündeme gelmiştir. Bu gelişmeler, 21. yüzyılda bu değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin bir zorunluluk haline geldiğini göstermektedir. Buradan hareketle, sözü edilen dönüşüm sürecinin temel unsurlarından birinin öğretmenler ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlar olduğu söylenebilir. Özden'e göre (2015) öğretmen, toplumsal dönüşümün sağlanmasında bir araç olarak kabul edilmekte ve kendisinden toplumsal ve kültürel değişimleri hayata geçirmesi beklenmektedir. Sanz ve diğerleri ise (2023) eğitimin stratejik planının, toplumsal dönüşümü sağlamak için gerekli yol haritalarını tasarlamak ve uygulamak olduğunu vurgular. Eğitim fakültelerini, yapısı gereği diğer ihtisas alanlarından ayıran temel unsur; bu fakültelerden ve dolayısıyla burada işe koşulan programlardan mezun olan öğrencilerin o ülkenin gelecek nesillerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde direkt olarak etki yaratabilme olanağına sahip olmasıdır. Öğretmenlerin bu dönüştürücü gücü; eğitimin çok yönlü yapısının kritik halkalarından biri olarak görülebilir. Ayas da (2009) öğretmenlik mesleğinin özel bir yeri olduğunun tartışılmaz bir gerçek olduğunu çünkü toplumun hangi kesiminden olursa olsun üzerinde öğretmen emeği olmayan hiçbir insan gösterilemeyeceğini vurgulamıştır. Böylece, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretim adaylarının sahip oldukları dünya görüşü, bakış açıları ve birçok farklı kültürden öğrenciye öğretmenlik yapacakları varsayımından hareketle çok kültürlülüğe yönelik algılarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kendini yenileyen, alanındaki gelişmeleri takip eden, öğrenen, kendini gerçekleştirme arayışındaki bir öğretmenin, ülkesi için bir güvence olduğu söylenebilir. Öyle ki, çağdaş ve ilerlemeci akılla yetiştirilen çocukların, bu zihniyeti ileriki yaşantılarına yansıtabilme olasılıkları yüksektir. Nayır ve Taneri'ye (2013) göre nitelikli bir öğretmenin, günümüzün ihtiyaçlarını anlayabilen, teknolojiyi iyi bilen, çağdaş insan anlayışını kendi kimliğinde

sentezleyebilen ve çağdaşlaşma çabaları doğrultusunda öğrencilerinin düşünce ve davranışlarını şekillendirebilecek bir kapasiteye sahip olması beklenir. Bu doğrultuda, çok kültürlülük algısı yüksek bir öğretmen, sınıf içi ve dışı süreçlerde öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yönelik ortaya koyduğu tutumlarda çok daha objektif, hoşgörülü, uyum sağlayıcı ve problem çözücü olabilecektir. Bir rol model olarak öğretmen, bu erdemleri içselleştirmiş, sağlıklı iletişim kurabilen, kendisinin ve çevresinin farkında olan bir nesil yetiştirebilecektir. Bununla birlikte öğretmenin sınıf ortamında yaşanabilecek belirsizliklerle başa çıkabilmesi ve alışkın olmadığı yaşantılar karşısında olumlu ve yapıcı bir tavır alabilmesinin de önemli olduğu vurgulanabilir. Öğretmenin sınıf ortamında sert ve değişmez bir yaklaşım kullanmak yerine esnek, yeniliğe açık, farklı bakış açılarını değerlendirmeye yatkın ve değişken koşullara uyum sağlayabilen bir tavır içerisinde olması eğitim sürecine birçok açıdan katkı sağlayabilir.

Bu bağlamda Kruglanski ve Webster (1996) öğretmenlerin pedagojik anlayışlarını, öğrenciler ile kurduğu iletişimi ve sınıf yönetim becerilerini doğrudan etkileyebilecek olan durumun onların bilişsel kapalılık düzeyi olduğunu vurgulamıştır. Kruglanski (2004) bilişsel kapalılık kavramını hızlı karar alma isteği ve bu kararları sürdürme eğilimi olarak tanımlar. Dolinski de (2016) bilişsel kapalılığın, bireylerin toplumsal etkileşim anlarında ve karar verme süreçlerinde ortaya çıkabilen belirsizlikle nasıl başa çıktıklarını anlayabilmek için önemli bir kavram olduğu söylemiştir. Horzum ve Ayas da (2018) yüksek bilişsel kapalılık eğiliminin karar verme süreçlerinde bireylerin hatalı yargılar vermesine ve önyargılı düşünceler ortaya koymasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıklamalardan hareketle sınıf içi ve sınıf dışı etkileşimsel süreçlerin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak; “bilişsel kapalılık düzeyi düşük” olan bir öğretmenin, karar verme süreçlerinde çok yönlü düşünebilen, yeniyi öğrenmeye açık, farklı bakış açılarını tarafsız bir şekilde değerlendirebilen ve fikirlerini değiştirmeye istekli olması beklenir. Bu öğretmenler, sahip oldukları düşüncelerine sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine, yeni bilgiyi ve eleştiriyi kabul ederek daha esnek bir tutuma sahip olabilir. Karmaşık durumlar karşısında problem çözme yeteneği, eleştirel düşünme, analitik beceriler ve farklı yaratıcı yaklaşımlar kullanarak sorunları başarıyla çözme yoluna gidebilir. Böylelikle öğretmenler öğrencilere daha hoşgörülü ve destekleyici bir eğitim ortamı sunabilir. Farklı öğrenme stillerine uyum sağlayabilir, zorlukları fırsata çevirebilir ve öğrencilere hem bireysel hem de sosyal anlamda ilham kaynağı olabilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları çok kültürlülük algısı ve bilişsel kapalılık düzeylerinin, çağdaş eğitimin gereksinimlerini karşılamak açısından önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çok kültürlülük, öğretmenlerin farklı kültürel değerlere duyarlı ve empatik yaklaşım geliştirmelerini sağlayabilirken; düşük bilişsel kapalılık, öğretmenlerin esneklik, yeniliklere açıklık ve eleştirel düşünme gibi becerilerle sınıf ortamını zenginleştirmelerine olanak tanıyabilir. Horzum ve Ayas (2018), yüksek bilişsel kapalılığın bireylerin önyargılı düşünceler geliştirmesine yol açabileceğini belirtirken; Nayır ve Taneri (2013), nitelikli bir öğretmenin çağdaş insan anlayışını sentezleyebilme kapasitesine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu iki kavramın bir arada ele alınması, geleceğin bireylerini daha açık görüşlü, duyarlı ve etkili problem çözümler olarak yetiştirme hedefini destekleyebilir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ile bilişsel kapalılık eğilimlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın katılımcıları Eğitim Fakültesi ilk ve son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve bilişsel kapalılık düzeylerinde öğrenimleri sürecinde bir değişim olup olmadığına yönelik bir ipucu oluşturabilir. Calderhead (1997) de, eğitimin gelecekteki durumunun, artan çok kültürlü doğayı dikkate almadan değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitimde çok kültürlülükle ilgili teorik ve pratik bilgi ve uygulamaların yeterlilik düzeyi üzerine yapılan bir çalışmada Nayır ve Sarıdaş (2020), Türkiye’nin eğitim politikalarında farklı kültürlerin bir arada eğitimi noktasında yeterli çalışmaların yapılmadığını ve eşitsizlik, ayrımcılık, ötekileştirme ile mücadele, sosyal uyum ve öğrencilerde bütünleşme bilinci oluşturma noktasında kültürel değerlere duyarlı eğitime ihtiyaç olduğunu söylenebileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda Parker ve diğerleri (1999) de, 21. yüzyılda eğitim programlarının hedefleri arasında dünya vatandaşlığı konularının daha sık bir şekilde yer bulmasının gerekliliğinin önemini altını çizmiştir. Öte yandan değişkenlerin sayısının oldukça fazla olduğu, problem durumlarının yoğun şekilde ortaya çıkabildiği okul ortamında öğretmenlerin bilişsel açıklık düzeyini ifade eden kavramlar olarak kabul edilebilecek olan “bilgiye bakışı, yeni durum ve ortamlara karşı tutumu, değişime ne

derecede istekli olduğu ve problem çözme becerileri” de öğretmen yetiştirme programlarının yapısı açısından önemli görülmektedir. Ayrıca Roets ve Van Hiel (2006) bilişsel kapalılık düzeyleri düşük olan bireylerin karmaşık bilgileri rahatlıkla işleyerek farklı kültürel bakış açılarına daha duyarlı hale geldiğinin altını çizmiştir. Webster ve Kruglanski ise (1994) öğretmen adaylarına verilebilecek, bilişsel kapalılığı azaltmaya yönelik çeşitli eğitimlerin, çok kültürlü sınıf ortamlarındaki pedagojik başarılarını artırabileceğinin altını çizmiştir. Bu durum, çok kültürlülük algısı ve bilişsel kapalılık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, sorunu akla getirmektedir. Alanyazın incelendiğine bu iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle bu çalışma alanyazındaki bir boşluğu doldurabilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını, bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılacak olan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri nedir?

1.1 Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

1.2 Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri bölümlerine göre değişmekte midir?

1.3 Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

1.4 Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri yaşadıkları bölgelere göre değişmekte midir?

1.5 Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri anne-baba eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

2. Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi nedir?

2.1 Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2.2 Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri bölümlerine göre değişmekte midir?

2.3 Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

2.4 Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri yaşadıkları bölgelere göre değişmekte midir?

2.5 Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri anne-baba eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

3. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ile bilişsel kapalılık eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri, çok kültürlülük algı düzeylerini yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını, bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın gerekçeleri şu şekilde açıklanabilir:

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2018) öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimini alırken daha fazla saha deneyimi kazanmalarını ve pratik becerilerini geliştirmelerini; öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimlerin daha nitelikli hale getirilmesini ve öğretmen adaylarının yeni eğitim yöntemlerini ve teknolojilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlama gerekçesiyle güncellenen öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, bu programların çok kültürlülük bilgi ve bilinci adına bir içeriğe sahip olmadığı belirlenmiştir. Günümüzde Türkiye’nin, birçok farklı etnik kökene, kültüre ve inanca sahip toplumlara ev sahipliği eden mozaik yapısına, Suriye’de süregelen savaşın etkisi ile o bölgeden Türkiye’ye göç etmek zorunda bırakılan birçok insan da eklenmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı, 02.08.2024 tarihinde yaptığı veri güncellemesi ile Türkiye’de geçici koruma statüsünde 3.147.851 Suriyeli sığınmacı bulunduğunu açıklamıştır. Bununla birlikte 2023 tarihli TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu’nda İçişleri Bakanı Ali Yerlikaya, 2023 Kasım itibarıyla Türk vatandaşlığını kazanan Suriyeli sayısını 237 bin 995, 18 yaşını dolduran Suriyeli sayısını ise 156 bin

987 olarak belirtmiştir. Tuncel ve Ekici (2019), Suriye’den Türkiye’ye süregelen göç dalgasının toplumsal, siyasal, yapısal, yasal ve işlevsel düzeyde birçok etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun Türkiye’de eğitim üzerinde de ciddi bir değişim gereksinimini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu konuda Ertaş ve Çiftçi (2017), Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik atılan her adımın uzun vadeli şekilde planlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu noktada “kapsayıcı eğitim” kavramının da dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim UNESCO’nun (2009) tanımladığı şekliyle, okulların cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik düzey fark etmeksizin tüm öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesini içeren bir süreçtir. Booth ve Ainscow ise (2002) kapsayıcı eğitim anlayışının temel amacının tüm öğrencilerin okullara katılımını artırmak ve eğitime dair dışlanmaları en aza indirmek olduğunu vurgulamıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının öncelikli gereksiniminin ise “kapsayıcı öğretmen” olduğu söylenebilir. Florian ve Black-Hawkins (2011) kapsayıcı öğretmeni, öğrencilerinin sahip oldukları farklılıkların onlar için bir engel yaratmadığı, aksine bu durumun gelişim için birer fırsat olarak görüldüğü öğrenme ortamları yaratan birey olarak ifade etmiştir. Bu konuda Forlin ise (2010) kapsayıcı anlayışa sahip bir öğretmenin, yalnızca bilgi aktaran değil, öğrencilerin farklılıklarını anlamaya ve uygun eğitim deneyimleri sunmaya çalışan bir rehber olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı, bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini; bunların arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, bu yönüyle mevcut durum hakkında ortaya koyacağı veriler ile program geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, yüksek çok kültürlülük algısı ve düşük bilişsel kapalılık düzeyine sahip bir öğretmen profili oluşturmayı amaçlayan, kapsayıcı bir öğretmen yetiştirme programı, sınıf içinde öğrencileriyle etkili iletişim kurabilen ve onlara farklı bakış açıları kazandırabilen öğretmenler yetiştirebilir. Böylelikle, toplumsal uyum sürecini hızlandırmak yolunda en etkili unsurlardan biri olan eğitim, çok kültürlülük algısı yüksek öğretmenlerce etkili olabilir. Bu yönüyle, bu araştırmanın ortaya koyacağı çıktılar, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi sürecinde ele alınan unsurlara yeni bir halka daha ekleyerek, programların Türkiye’nin ve içinde bulunulan çağın gerçeklerine uygun olabilmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesine katkı sağlayabilmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın alana sağlayacağı katkılar şu şekilde tanımlanabilir:

- *Öğretmen Yetiştirme Programlarının Verimlilik Düzeyi:* Morris ve Cogan (2001), içinde bulunduğumuz yüzyılın bir getirisi olarak kişisel, toplumsal ve coğrafi sınırların ortadan kalkması, modern bakış açıları ve bunların uygulaması gerekliliği gibi etkenler ile çok boyutlu ve çok kültürlü yurttaşlık anlayışının ortaya çıktığını ve bu yeni anlayış çerçevesinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme eğitim programlarının yenilenmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Bu araştırma, Eğitim Fakültesindeki eğitim sürecine yeni başlamış ve eğitim sürecinin sonuna gelmiş öğrencilerin çok kültürlülük algılarını ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çok kültürlülük algısı, bireyin dil, din, cinsiyet, yaş, statü ve etnik köken gibi farklılıkların farkında olup bu çeşitliliklere yönelik olumlu bir tutum benimsemesi olarak ifade edilebilir. Bir diğer kavram olarak bilişsel kapalılık, kişinin yeni bilgiyi kabul etme veya farklı bakış açılarına açık olma konusunda isteksiz ve/veya yargılayıcı bir tutum sergilemesidir.

Bu yönüyle bu çalışma Eğitim Fakültelerinde işe koşulan programların bu konudaki etkililik düzeyi hakkında bilgi sağlayarak programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Böylece eğitim fakülteleri, kültürel çeşitliliklere karşı olumlu tutum geliştiren ve bu çeşitliliklerle etkili bir şekilde başa çıkabilen, bilişsel kapalılığı aşabilen öğretmenler yetiştirmek adına doğru stratejiler ortaya koyabilir.

- *Sınıf İçi ve Dışı Yaşantıların Etkililiği:* Çok kültürlülük algısı, yukarıda da yapılan açıklamalar ışığında; bir öğretmenin eğitim ortamını ön yargılardan uzak, objektif bir bakış açısıyla düzenleyebilmesini sağlayabilecekken bilişsel kapalılık eğiliminden sıyrılan bir öğretmen, öğrencilerin ufuklarını genişletebilme yeterliliğine sahip olabilir. Gay'e (2010) göre öğretmenler, kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilere eğitim fırsatı ve başarılarını artırmak için sınıf ortamında çeşitli kaynaklar, materyaller, öğretme stratejileri, teknikler ve değerlendirme yöntemleri kullanmalıdır. Bu şekilde, kültürel farklılıkları dikkate alarak eğitimde fırsat eşitliğine katkı getirilebilir. Okul, problemlerin yoğun bir şekilde ortaya çıktığı bir ortamdır. Sınıflar, değişkenlerin sayısının oldukça fazla olduğu, problem durumlarının yoğun şekilde ortaya çıkabildiği ortamlardır. Bu ortamda öğretmenin, süreçte ortaya çıkan kriz anlarını doğru ve akılcı bir yaklaşımla

yönetebilmesi gerekmektedir. Bu yetkinlikler öğretmenin bilişsel kapalılık düzeyinin düşük, problem çözme becerilerinin yüksek olduğu anlamına gelebilir.

- *Kültürel Duyarlılık ve Adalet Duygusu:* Öğretmenlerin, çeşitli sosyokültürel geçmişlere sahip öğrencilerle, velilerle ve diğer meslektaşlarla olumlu iletişim kurmaları ve devam ettirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, sınıflarında ve okullarında hoşgörü ve saygının hakim olduğu bir ortamın oluşturulması, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için önemlidir (Çiftçi, 2015). Öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algısı, onların farklı kültürlere bakış açıları ve adil yaşam konusundaki bilinç düzeylerini ortaya koyabilecektir. Bununla birlikte bu veri, sınıf içi ve dışı yaşantılarda, kültürel farklılığı ve etnik kökeni ne olursa olsun öğrencilere karşı adaletli bir tutum sergileyebilme potansiyellerini gösterebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin sahip olduğu kültürel farklılıklara saygı ve adalet anlayışlarının öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde etkili olabildiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sahip olduğu yüksek bir bilişsel açıklık, farklı kültürleri hoşgörüyle karşılama ve diğer öğrencilerin de olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaya yardımcı olabilir.
- *Eğitimde Fırsat Eşitliği:* Eğitimde fırsat eşitliği, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi tüm kişisel veya toplumsal değişkenlere bakmaksızın herkesin eşit bir şekilde eğitim imkanlarına ulaşabilmesi olarak tanımlanabilir. İnan ve Demir (2018) eğitimde fırsat eşitliğini, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve istihdam gibi toplumsal talepler ve beklentiler doğrultusunda, herkesin hiçbir ayırım gözetilmeksizin bu alanlara eşit şekilde erişebilmesi olarak ifade etmişlerdir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olabilmesinin önkoşullarından biri de öğretmenler olarak kabul edilebilir. Farklılıkların bir ayrışma değil aksine bir etkileşim imkanı sağladığına inanmak, öğrenim sürecini çok daha verimli bir hale getirebilir. Bu hususta kapsayıcı eğitim anlayışının rolünün altını çizen Slee (2011) kapsayıcı eğitimin, bireylerin doğrudan mevcut sistemlere dahil edilmesiyle ilgili olmadığını; aynı zamanda bu sistemlerin farklılıkları kabul edecek şekilde dönüştürülmesini gerektirdiğini söylemiştir. Bununla birlikte farklılıkların yaratabileceği olası kriz anlarında bilişsel açıklık düzeyi yüksek bir öğretmen, problem çözme becerilerini harekete geçirebilir.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algısı ve bilişsel kapalılık eğilimleri eğitimde fırsat eşitliğine karşı yaklaşımlarını, farklılığa sahip öğrenci grupları arasında eşitliği sağlama konusunda beceri düzeylerini etkileyebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimlerinin ve çok kültürlülük algılarının detaylı bir şekilde incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunabilir. Bu tür araştırmaların, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinde ve uygulamalarında bu konulara yönelik farkındalığın artırılmasına, programların daha yenilikçi, esnek ve çeşitliliği kucaklayan bir anlayışla yeniden yapılandırılmasına destek olması ve uzun vadede eğitimde fırsat eşitliğinin güçlenmesine zemin hazırlaması açısından katkı getireceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının, uygulanan ölçekleri gerçek görüşlerini yansıtarak, objektif ve samimi şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Almanca Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği) ilk ya da son sınıfta öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından Çok Kültürlülük Algı Ölçeği ve Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayan, toplumsal yaşamın gerektirdiği donanımları kazandıran bir süreçtir. Gültekin (2006), eğitimi, bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istedik değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

**Öğretim:** Öğretim, eğitimin bir alt boyutu olup, belirli bir amaca yönelik planlı ve programlı bilgi aktarımı sürecidir. Demirel (2012), öğretimi bireyin gelişimini destekleyen, belirli hedefler doğrultusunda gerçekleşen etkileşimler bütünü olarak ifade etmiştir.

**Öğretmen ve Önemi:** Öğretmen, sadece bilgi aktaran bir kişi değil, bireylerin karakter ve değer gelişiminde rol oynayan bir rehberdir. Özden (2015), öğretmenin toplumsal dönüşümde önemli bir görev üstlendiğini ifade etmiştir.

**Öğretmen Yeterlikleri:** Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Millî Eğitim Bakanlığı (2017), öğretmen yeterliklerini “öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış olarak, eğitim-öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilikleri” olarak tanımlamaktadır.

**Öğretmen Yetiştirme Programları:** Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını hem mesleki bilgi hem de pedagojik becerilerle donatmayı hedefleyen sistematik süreçlerdir. Nayır ve Taneri (2013), bu programların, öğretmenleri teknolojiyi kullanabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirdiğini vurgulamaktadır.

**Bilişsel Kapalılık:** Bilişsel kapalılık, bireyin belirsizliği azaltma ve hızlı karar alma eğilimini ifade eden bir eğilimdir. Kruglanski ve Webster (1996), bu kavramı, bireyin karar sürecini hızlandıran ve netlik arayışını ifade eden bir süreç olarak tanımlamıştır.

**Bilişsel Kapalılık Bağlamında Öğretmen:** Bilişsel kapalılık düzeyi düşük olan öğretmenler, eleştirel düşünmeye, farklı bakış açılarını değerlendirmeye ve yeniliklere açık bireyler olarak tanımlanır. Horzum ve Ayas (2018), bilişsel kapalılık düzeyi düşük öğretmenlerin sınıf ortamında daha esnek ve yaratıcı olduklarını ifade etmektedir.

**Çok Kültürlülük:** Çok kültürlülük, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı, eşit haklar ve saygı temelinde bir arada bulunmayı ifade eden bir olgudur. Banks (2015), çok kültürlülüğü bireylerin kimliklerini özgürce ifade edebildiği bir toplumsal yapı olarak tanımlamaktadır.

**Eğitimde Çok Kültürlülük:** Eğitimde çok kültürlülük, öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alan, eşitlikçi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmayı amaçlayan bir yaklaşımı ifade eder. Gay (2010), çok kültürlü eğitimi, bireylerin farklılıklarına saygı duyan ve kültürel duyarlılığı geliştiren bir eğitim anlayışı olarak tanımlamıştır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan eğitim, öğretim, öğretmen ve önemi, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme programları, bilişsel kapalılık, bilişsel kapalılık bağlamında öğretmen, çok kültürlülük ve eğitimde çok kültürlülük kavramları incelenmiştir. Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Eğitim

Eğitim, insanların yüzyıllardan beri temel bir bilgi ve kültür aktarımı, toplumsal gelişim ve dönüşüm aracı olarak gördüğü ve üzerine fikirler, yaklaşımlar ve varsayımlar geliştirdiği bir kavramdır. Eğitimin ne olduğuyla ilgili birçok farklı tanımlama yapılmıştır. John Dewey'e göre (1916) eğitim, sosyal ve ahlaki gelişimi teşvik etmek için hayati öneme sahiptir. Eğitim, deneyime ve etkileşimli öğrenmeye ağırlık vererek bireysel ve toplumsal ilerleme için bir araç görevi görür. Ertürk (1979) eğitimi, bireylere kendi yaşantıları yoluyla istedik ve kalıcı davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlamıştır. Eğitimin sağladığı kişisel gelişim, toplumsal refah ve öğretmenlerin etik sorumluluklarına vurgu yapan Smith (2008) eğitimi, bireylerin hayatı paylaşmasına ve ortak iyiliğe katkıda bulunmasına olanak tanıyan; bilge, umutlu ve saygılı bir öğrenme süreci olarak görür. Sözü edilen bu süreçler, şüphesiz ki eğitimin planlı ve sistematik bir şekilde uygulamaya konulacağı bir düzlem gerektirmektedir. Bu düzlem ise “öğretim” olarak adlandırılır. Eğitimin yalnızca bir bilgi aktarım süreci değil, bireyin toplumsal, kültürel ve ahlaki değerlerini geliştiren bir mekanizma olduğunu vurgulayan Tezcan da (2018) eğitimi bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları aracılığı ile belirli amaçlar çerçevesinde davranış değiştirme süreci olarak açıklar. Kıranathoğlu (2019) eğitimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olduğunu öğretimin ise, bireyin belli bir

davranış değişikliğiyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi ve dolayısıyla eğitimin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Brittanica (2024) ise eğitimi toplumların üyelerine hayatta kalma ve ilerleme için gerekli becerileri, bilgileri ve değerleri öğrettiği, hem resmi öğretimi hem de rehberlik ve kültürel öğrenme gibi gayri resmi sosyalleşme yöntemlerini kapsayan bir süreç olarak ifade etmiştir. Eğitimde çağdaş yaklaşımların temelini oluşturduğu varsayılan yapılandırmacı anlayış da birçok eğitimci tarafından tanımlanmıştır. Tam'a göre (2000) yapılandırmacı anlayış, bireyin bilgiyi aktif olarak kendisinin yarattığı bir öğrenme yöntemidir. Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi deneyimleri aracılığı ile anlamı geliştirir ve öğretmenler ise sürece rehberlik eder. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında bilgi, öğrenciye doğrudan verilmez; bunun aksine bireyin bilgiyi kendi keşifleriyle bulması teşvik edilir. Şimşek ve Yıldırım (2004) ise yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin kendi deneyimlerini, sosyal etkileşimlerini ve önceki bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmeyi güdülediğini vurgulamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolünü tanımlayan Duman (2007) öğretmenin, yapılandırmacı bir sınıf ortamında bilgiyi aktaran değil, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber olduğunun altını çizmiştir. Bu yaklaşımın eğitim sürecinde öğrencilerin zihinsel ve toplumsal becerilerine yönelik katkı sağladığını vurgulayan Köksal (2008) de yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği becerilerinin geliştirilebileceğini söylemiştir. Buradan hareketle, eğitim ile ilgili yapılan tanımlamaların yıllar içerisinde değişen toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve pedagojik bakış açılarındaki farklılaşmalar nedeniyle sürekli bir dönüşüme uğradığı söylenebilir. Geçmişte, gelenekselci yaklaşımların da etkisiyle daha çok doğrudan bilgi aktarımına odaklanan bir süreç olarak kabul edilen eğitim, çağımızda artık bireyin sürece aktif katılımını öncülleyen, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak olarak görülmeye başlanmıştır.

Sonuç olarak çağdaş tanımlamaların da ışığında eğitimin, insan hayatının tamamını kapsayan kesintisiz bir süreç ve öğretimin, bu sürecin temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Verimli bir eğitim, yalnızca öğretimle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin sosyal ve etik yönlerini de geliştirecek şekilde desteklenmelidir. Bu nedenle, eğitim ve öğretim birbirleriyle yakından bağlantılıdır, ancak her biri farklı düzlemlerde görev yapar.

## 2.2. Öğretim

Öğretim kavramı, eğitim, öğrenme ve araştırmayı bir araya getiren bir sentez olarak düşünülebilir. Öğretim içerisinde öğretmenler, uygulamalarını geliştirmek ve sürecin sonuçlarını iyileştirmek için çeşitli yaklaşımlar benimserler. Bruner'a göre (1973) öğretim, karmaşık fikirlerin adım adım anlaşılmasını desteklemek için "destek yapıları" sunmayı içerir. Bu yaklaşım, öğretmenin öğrencileri kritik ve bağımsız düşünmeye yönlendirmesini sağlar. Hirst ise (1975) öğretimi soru sorma, açıklama yapma ve örnekleme gibi odaklanmış ve kasıtlı eylemleri içeren; öğrencilerin deneyimleriyle bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeyi ve gelişimi teşvik etmeyi amaçlayan bir süreç olarak açıklar. Buradan hareketle öğretim, belirlenmiş eğitimsel hedeflerin uygulamadaki karşılığı olarak görülebilir. Gediklioğlu da (2005) öğretimin, bireylerin belirli hedeflere ulaşılmasını sağlamak için bazı yöntem ve araçlar kullanarak düzenlenen bir süreç olduğunu vurgular. Saygılı (2013) öğretimin, toplumsal ve kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasını sağlayan bir araç olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşama uyum sağlamasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Brown ise (2017) öğretimin, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerine dayanarak kavramlarla etkileşim kurduğu ve bunları anlamlı bir şekilde uyguladığı bir öğrenme ortamı yaratmayı içerdiğinin altını çizmiştir. Eğitimin temel amaçlarından birisi olarak kültürel aktarım, öğretim yoluyla sistematik bütünler halinde planlanmış şekilde öğrencilere sunulur.

Buradan hareketle öğretim kısaca bireylerin bilgi, beceri ve tutumlar edinmelerine yardımcı olma süreci olarak tanımlanabilir ve bu süreçte en önemli rolü üstlenenler öğretmenlerdir. Öğretimin kalitesini büyük oranda öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerinin belirlediği söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin etkin bir şekilde yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, kaliteli bir eğitim sisteminin temel taşlarından biridir.

## 2.3. Öğretmen ve Önemi

Öğretmen, toplumların eğitim, kültür ve değerlerini gelecek nesle aktarmada anahtar bir role sahiptir. Özden (2015), öğretmenliği toplumsal dönüşümün sağlanmasında temel bir araç olarak tanımlamış ve öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler olmadığını, aynı zamanda bireylerin karakterini şekillendiren rehberler olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olurken,

aynı zamanda onları eleştirel düşünen, problem çözebilen ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan bireyler haline getirmeyi amaçlar (Sanz ve diğerleri, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin toplumsal dönüşüm üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Ayas (2009) da öğretmenlerin emeği olmadan toplumu oluşturan bireylerin gelişiminin düşünülmemeyeceğini ve bu nedenle öğretmenlik mesleğinin ayrı bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Etkili bir öğretmen, sadece bireylerin akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunur. Horzum ve Ayas (2018), öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkilerin, onların öğrenme süreçlerinde istek ve başarılarını arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara duyarlı olmalarının, öğrencilerin çok kültürlü bir toplumda daha etkili bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Nayır ve Taneri, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin çok yönlü bireyler olmaları, onların öğrencileri için hem bir rol model hem de bir ilham kaynağı olmalarını sağlamaktadır. Çalık ve Sezgin (2005), öğretmenlik mesleğinin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlarıyla özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren profesyonel bir uğraşı alanı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri de, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen temel bir faktördür. Özdemir (2017) ise, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların, onların mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi, eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması açısından vazgeçilmezdir.

#### **2.4. Öğretmen Yeterlikleri**

Öğretmen yeterlikleri kavramı, zaman içinde eğitim politikaları ve toplumsal ihtiyaçlara paralel olarak değişimlere uğramıştır. 1970'li yıllardan itibaren, özellikle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerinde, öğretmen yeterlikleri "standartlar" olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu dönemde, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve bilgilerin belirlenmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Mesleki Eğitim Standartları Ulusal Kurulu ve Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu, öğretmenlerin bilmeleri ve yapmaları gerekenleri tanımlamış ve bu standartlar çeşitli bölgelerde uygulanmıştır (Council of Chief State School Officers, 2011). Türkiye'de ise öğretmen yeterlikleri kavramı, 2000'li yıllardan itibaren daha sistematik bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin standart bir

çerçeveye oturtulabilmesi ve öğretmenlerin becerilerinin artırılması amacıyla çeşitli yeterlik belgeleri yayınlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1 Aralık 2017 tarihinde güncellenen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlayan temel bir rehber niteliğindedir. MEB'in belirlediği bu yeterlikler üç ana başlık altında toplanmaktadır: mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler. Mesleki bilgi kapsamında; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almaktadır. Mesleki beceriler ise; eğitim-öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme ile iletişim ve iş birliği becerilerini içermektedir. Tutum ve değerler başlığı altında ise; milli, manevi ve evrensel değerlere bağlılık, öğrenciye saygı, mesleğe adanmışlık ve sürekli gelişim yer almaktadır.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan tanımlamaların ve bakış açılarının zaman içerisinde değişmesi, öğretmen yetiştirme programlarının da sürekli olarak güncellenmesi ve öğretmen adaylarına güncel pedagojik yaklaşımlar sunulması gerekliliğini ortaya koymuştur. Nayır ve Taneri (2013), öğretmen yetiştirme programlarının, güncel, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan, toplumsal değişimlere duyarlı ve çok kültürlü bir anlayışla hareket edebilen öğretmenler yetiştirmeyi hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri ve yeterlikleri onlara kazandıran, çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli yapı taşlarından biridir. Bu programlar, geleceğin öğretmenlerini yalnızca mesleki bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda pedagojik, sosyal ve kültürel yeterliklerle donatmayı hedeflemektedir. Geisinger (2016), çağdaş eğitim anlayışında öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve yeniliklere uyum sağlama gibi becerilere sahip olmalarını amaçladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına duyarlı olmalarını ve karmaşık eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar. Özellikle günümüzün hızla değişen ve çeşitlenen dünyasında, öğretmenlerin yalnızca bilgiye dayalı bir eğitim sunmak yerine, öğrencilerinin becerilerini geliştiren rehberler olmaları gerektiği açıktır.

## 2.5. Öğretmen Yetiştirme Programları

Milli Eğitim Temel Kanununa göre (1973) öğretmen yetiştirme, eğitim fakültelerinde verilen hizmet öncesi eğitim ile görevdeki öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin bütüncül bir parçasıdır. Bu süreç, bireylerin öğretim yöntemleri ve içerik bilgisi bakımından donanımlı hale gelmesini hedefler. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin bilgi, beceri ve öz yeterliliklerini artırmayı hedefleyen yapılandırılmış süreçlerdir. Bu programlar, öğretmenlerin pedagojik ve alana yönelik bilgilerini geliştirmeye, etkili öğretim stratejilerini uygulamaya ve çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimsemeye yönelik becerilerini güçlendirmeyi amaçlar. Öğretmen yetiştirme programları, bu sürecin düzenli ve sistematik bir bölümünü oluşturur. Bu programlar, öğretmen adaylarına sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik deneyim ve pedagojik beceriler kazandırmayı amaçlar. Akbari ve Dadvand (2011), öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarına mesleki uzmanlık için ilk adımları atma fırsatı sunduğunu ve onların bilgi tabanlarını genişlettiğini vurgulayarak; öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sürekli gelişim gerektirdiğini ve öğretmen eğitiminin kalitesinin doğrudan öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ayas'a göre (2009) öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan, planlı ve sistematik bir süreçtir. Bu programlar, öğretmen adaylarının mesleki kimlik kazanmalarına ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak sağlar. Öğretmen yetiştirme programları, yeniçağdaki fikir akımlarının, tarihsel süreçlerin, değişen toplumsal ihtiyaçların etkisiyle sürekli kendini güncelleyen bir kimliğe sahiptir. Ahmet ve diğerleri (2021), geleneksel öğretimden yapılandırmacı yaklaşımlara geçişin öğretmen eğitiminde önemli bir değişimi temsil ettiğini, bu süreçte yetişkin öğrenme kuramlarının temel alınarak öğretmenlerin öğrenme ve öğretim anlayışlarının dönüştürüldüğünü ve bu dönüşümsel öğrenme kuramının özellikle hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede etkili bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayas da (2009) Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreçlerinin zaman içinde çeşitli değişimlere uğradığını ve özellikle 21. yüzyılda, öğretmenlerin mesleki rolleri toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirildiğini vurgulamıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 1998) belirlediği standartlar, öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesini sağlama çabalarını yansıtarak, eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programlarının, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirme açısından uyumlu hale getirilmesi

gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarına atfedilen bu önem, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde öğretmenlerin yerini anlamak açısından bir göstere olarak kabul edilebilir. Çelebi ve diğerleri (2014), öğretmenliğin eğitim hedeflerini gerçekleştirmede kritik bir meslek olduğunu belirtmiş ve iyi bir öğretmenin yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıdığını, nitelikli öğretmen eğitiminin toplumun kalkınması için önemli bir faktör olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp rehberlik edici bir rol de üstlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Buradan hareketle, eğitim sistemlerinin sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarını uygulamak, öğretmen adaylarına sadece teknik bilgi ve becerilerin aktarılmasıyla mümkün olmayabilir. Öğretmenlerin düşünce biçimleri, özellikle yeniliklere ve farklı bakış açılarına açık olmaları, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda "bilişsel kapalılık" kavramı, öğretmenlerin öğrenmeye, eleştirel düşünmeye ve değişime açıklık düzeylerini anlamada önemli bir çerçeve sunar. Bilişsel kapalılık, bireyin belirsizlik ve karmaşık durumlarda yeni bilgiye açık kalma kapasitesini sınırlayabilir; bu da öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimseme becerilerini etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca mesleki yeterlilikleri artırmak değil, aynı zamanda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini desteklemek de eğitim kalitesinin artırılmasında kilit bir faktör olduğu düşünülmektedir.

## 2.6. Bilişsel Kapalılık

Webster ve Kruglanski (1994) bilişsel kapalılık kavramını, bireylerin bir sorun ya da soru hakkında kesin bir cevaba ulaşma isteği ve belirsizlik ya da çelişkili durumlar karşısında hoşnutsuzluk hissi yaşamaları olarak tanımlamıştır. Bireylerin bilgi edinme süreçlerindeki ve bilgi arayışındaki farklılıklar, bilginin algılanma, yorumlanma şeklini ve bireylerin ulaştığı kararları etkileyebilir. Buradan hareketle birey, karşılaştığı yeni bilgiye karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirebilir. Kruglanski'ye (1980) göre, bir bireyin herhangi bir bilgi yapılandırması sırasında üretebildiği makul alternatif önermelerin sayısı iki temel faktörle sınırlıdır: (a) kişinin bilişsel yeteneği ve (b) kişinin bilgi inşa etme faaliyetine katılma (veya bundan kaçınma) konusundaki motivasyonu. Bilişsel kapalılık; önyargılar, stereotipler, dar bakış açıları veya önceden edinilmiş

inançlar gibi faktörlerden kaynaklanabilen; bireyin yeni bilgiyi, yeni fikirleri, perspektifleri ya da çözüm yollarını kabul etmekte zorlanmasına neden olabilen bir durumdur. Roets ve diğerleri (2006), yüksek bilişsel kapalılığa sahip bireylerin, netlik, yapı ve sadelik arayışında olduğunu, genellikle karmaşık veya belirsiz bilgileri göz ardı edip mevcut inanç ve bilgilerle uyumlu bilgilere odaklandıklarını; düşük bilişsel kapalılığa sahip bireylerin ise daha açık fikirli olup karmaşık ve çelişkili bilgileri işlemekte daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Needham (2012), bilişsel kapalılık eğilimini, bireylerin yaşam görüşlerinin esnekliği ve yeni durum, ortam, bilgiye açıklık düzeyi olarak tanımlar. Bireylerde bilişsel kapalılık eğilimini ve bunun olası nedenlerini araştıran Kruglanski ve Webster'a (1996) göre, bilişsel kapalılık eğilimi, bilişsel kapanmanın bireye sağladığı hızlı ve çok çaba sarfetmeden karar verme imkanından ve/veya daha fazla bilgi işleme ihtiyacının ortadan kaldırılmasından kaynaklanmaktadır. Böylece, bilişsel kapalılık eğilimi yüksek bireyler sahip oldukları bilgileri ile çelişen başka bilgilerle karşılaşmaktan rahatsızlık duyabilir ve böyle durumlarda kendilerini yeni bilgilere kapatabilirler. Bu tür bireyler aynı zamanda güçlü bir tutuculuk özelliği gösterirler ve görüşleri nispeten sarsılmazdır. Buna karşılık, bilişsel kapalılık eğilimleri düşük bireyler, esnek davrandıklarında kendilerini daha rahat hissederler ve bağlayıcı veya katı görüşlerden kaçınırlar. Bilişsel kapalılık eğilim düzeyi yüksek birey, çağın gerektirdiği değişimlere ayak uydurmakta ve farklı perspektifler yaratmakta zorlanabilir, kalıp yargılar üzerinden hareket edebilir. De Dreu ve diğerleri (1999), bilişsel kapalılık eğilimleri yüksek bireylerin stres veya zaman baskısı altında iken hızlı ama daha az doğru kararlar verdiklerini ve alternatif bakış açılarını daha az araştırdıklarını belirterek, belirsizlik durumlarında bilişsel kapalılık eğiliminin, bilgi işleme süreçlerinde kaçınma eğilimlerine ve önyargılı tutumlara yol açtığını vurgulamıştır.

Bu bilgiler ışığında, eğitim bağlamında bu kavramın, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve öğrencilerle etkileşimlerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Özellikle öğretmenler, sınıf ortamında belirsizlikle başa çıkma, farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlama ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseme gibi durumlarla sık sık karşı karşıya kalır. Bu nedenle, bilişsel kapalılığın öğretmenlerin pedagojik esnekliği ve mesleki performansı üzerindeki etkilerini anlamak önemlidir. Öğretmenlerin bilişsel kapalılık düzeyleri, sınıf yönetiminden problem çözmeye kadar pek çok pedagojik süreç üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir. Webster ve Kruglanski (1994), bilişsel kapalılığı yüksek öğretmenlerin rutin ve tekdüze bir eğitim yaklaşımı tercih ettikleri için

yeniliklere uyum sağlamakta zorlandıklarını, düşük bilişsel kapalılığa sahip öğretmenlerin ise esnek ve yeni fikirlere açık olduğunu belirtmişlerdir.

## 2.7. Bilişsel Kapalılık Bağlamında Öğretmen

Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı yaşantılarda, sürecin devamlı bir gözlemcisi olarak bilgi toplayan, analiz eden, hipotez kuran, düzenleyen ve dönüştüren bir unsur konumunda olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, öğretmenin bilgiye karşı tutumu, diğer bir deyişle bilişsel açıklık veya kapalılık eğilimi, sınıf içi ve dışı yaşantılar üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin Kruglanski'ye göre (1980) bir öğretmen, sınıfın geri kalanı oldukça iyi performans göstermesine rağmen, sınıfındaki bir öğrencinin neden başarısız olduğunu belirlemek isteyebilir. Sorunu çözmek için öğretmen, öğrencinin sınıf arkadaşlarının performansı ışığında o öğrencinin neden kötü durumda görüldüğüne dair bir dizi önerme oluşturabilmelidir. Teig ve diğerleri (2019), öğretmenlerin bilişsel kapanma düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasındaki etkileşimin, yenilikçi ve araştırma temelli stratejileri uygulama becerilerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konu üzerine Ryan ve diğerleri (2015), öğretmenlerin bilişsel kapanma arzusunun, eğitim bağlamına ve öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak sınıf uygulamaları üzerinde engelleyici ve ket vurucu bir etki yaratabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda üzerine çalışmalar yapan Sullivan ve Monti de (2008) bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin sergileyebileceği açık fikirli yaklaşımlarının eğitim sürecine olumlu anlamda önemli bir katkı sağlayabildiğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda bilişsel kapalılığı aşabilen öğretmen, açık fikirli, eleştirel düşünce becerileri gelişmiş, farklı bakış açılarını değerlendirebilen, ön yargıdan arınık, yeni bilgiye açık ve öğrenmeye istekli olan bir birey olmalıdır. Carver'a göre de (2005) bilişsel kapalılık eğiliminin yüksek olması bireylerin kültürel farklılıkları kabullenme, uyum sağlama ve olumlu yaklaşım gösterme yeterliliklerine ket vurucu bir etken olabilir. "Bilişsel kapalılığı düşük olan bireyler, bilgi arayışında daha az stres yaşar ve bilgi yapılandırma sürecinde daha yaratıcı çözümler üretebilirler" (Studia Psychologica, 2012, s.137).

Bu bilgiler ışığında, bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi düşük bir öğretmenin de, sınıf içi ve dışı yaşantılarının etkililiğini arttırabilecek, öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilecek, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin gelişmesine yardım edebilecek

yaklaşımlara yönelebileceği söylenebilir. Taşdemir ve Murat da (2021) yüksek bir bilişsel esneklik seviyesine sahip olan öğretmenlerin problem çözme süreçlerinde çok daha doğru yaklaşımlar ortaya koyabileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte bu öğretmenin yetiştirdiği nesiller de bu erdemlere sahip nesiller olabilir. DeBacker ve Crowson (2009) da, tıpkı öğrenciler gibi, bilişsel kapalılık eğilimi yüksek olan öğretmenlerin de sürekli riskten kaçınan bir tavır içerisinde olabileceğini; bilgiyi işlemeyi, sınıfta belirsizlikle karşılaşma olasılığını azaltacak şekilde ele alabileceğini vurgulamıştır. Bu konuda Demir (2015) belirsizlik durumlarında, kaçınan bir davranış sergileyen öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemekte zorlanabileceğini savunmaktadır.

Bilişsel olarak daha açık öğretmenler, sınıfta öğrencilerin geri bildirimlerine ve değişen ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda daha esnek olabilir. Bu esneklik, onların farklı öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırır (APA, 2023).

Sonuç olarak, bilişsel kapalılığın bireylerin belirsiz durumlarla nasıl başa çıktığını ve çeşitli bilgi veya bakış açılarına ne kadar açık olduklarını etkilediği söylenebilir. Bu özellik, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle ve çeşitli kültürel geçmişlere sahip öğrenme ortamlarıyla etkileşimlerini şekillendirir. Çok kültürlü sınıflar, farklı değerler, normlar ve bilgi kaynaklarını bir araya getirdiği için, genellikle belirsizlik ve karmaşıklık barındıran ortamlardır. Düşük bilişsel kapalılığa sahip öğretmenler, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görerek öğretim stratejilerini bu doğrultuda şekillendirebilirler. Bu nedenle, bilişsel kapalılık düzeyleri, çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin başarısını etkileyen önemli bir faktördür.

## **2.8. Çok Kültürlülük**

Çok kültürlülük kavramı, çeşitli kültürel grupların bir toplum içinde bir arada var olmasıdır; Levrau ve Loobuyck (2018) ise bunu asimilasyon olmaksızın karşılıklı saygı ve kültürel tanınma olarak ifade eder. APA'ya (2002) göre ise çok kültürlülük, dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır. Küreselleşen dünyada çok kültürlülük kavramı bilimsel araştırmalarda sıklıkla ele alınmış ve dahi ülkelerin politikalarını belirlemede etkili olmuştur. Küresel araştırmalar, sosyal ve dini çeşitliliğin özellikle Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve bazı Asya ülkelerinde yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, çok kültürlü toplumların

kısa vadede sosyal uyum sorunları yaşadığını, ancak uzun vadede kültürel zenginlik ve ekonomik faydalar elde ettiklerini belirtmektedir. Örneğin, 100 ülkeyi kapsayan bir çalışmada, toplumların dinsel çeşitliliğe başlangıçta düşük güven ve uyum sorunlarıyla tepki verdiği, fakat zamanla bu çeşitliliklerin kabul edilmesiyle daha güçlü bir sosyal yapı geliştirdikleri görülmüştür (Ramos ve diğerleri, 2022). Türkiye de tarihsel süreçlerin etkisiyle şekillenmiş, içerisinde birçok farklı etnik ve dini gruplar barındıran mozaik bir ülkedir. Kirişçi ve Winrow (1997) yaptığı araştırmada Türkiye'de 51'e yakın etnik grubun yaşadığını, Türkler en büyük grupken Kürtler, Araplar, Lazlar, Çerkesler, Gürcüler ve diğer birçok etnik toplulukların da bulunduğunu söylemiştir. Albayrak ise (2019) din açısından, Türkiye nüfusunun çoğunluğunun Sünni Müslümandan oluştuğunu, ancak Şii Müslümanlar, Hristiyanlar, Yahudiler ve diğer dini grupların da bulunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Türkiye'nin son yıllarda özellikle Suriye'den aldığı yoğun göç, demografik yapının bir değişim sürecine daha girmesine sebep olmuştur. Türkiye'de Suriyeli göçmenlerin sayısı Haziran 2024 itibarıyla Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre 3 milyon 57 bin 762'dir. Türkiye'nin sahip olduğu çok kültürlü demografik yapı, birçok bilimsel araştırmaların konusu haline gelmiş ve yoğun şekilde tartışılmıştır.

“Küreselleşme bağlamında çokkültürlülük politikalarının incelendiği çalışmalar, bu politikaların yerel kültürel kimlikler üzerindeki etkisini ve toplumsal dönüşüm sürecini ele alır. Özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne entegrasyon sürecinde, çokkültürlülük politikalarının nasıl şekillendiği ve bu politikaların sosyal, ekonomik ve politik yansımaları üzerinde durulmuştur” (Özensel, 2013 s.345).

Öte yandan, çok kültürlülüğün yalnızca fikir düzleminde kalmaması için eğitim sistemlerine entegre edilmesi gerekebilir. Eğitim, bireylerin değerlerini, önyargılarını ve toplumsal ilişkilerini şekillendiren en güçlü araçlardan biri olarak, çok kültürlülüğün uygulamada hayata geçirilmesine olanak tanır. Buradan hareketle, Türkiye'de mevcut çok kültürlü yaşamın eğitim alanında da kendisini göstereceği tahmin edilebilir. Bu da Türkiye'de eğitim politikalarının çok kültürlü bir bakış açısıyla düzenlenmesi gerektiği anlamına gelebilir. Bu hususta Bağlı ve Özensel (2005) eğitim politikalarının Türkiye'de çok kültürlülüğü teşvik etmek ve kültürel anlayışı geliştirmek için yeniden düzenlenmesinin sosyal adaletin sağlanması ve toplumsal uyum açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

## 2.9. Eğitimde Çok Kültürlülük

Eğitimde çok kültürlülük kavramı, öğrencilerin farklılıkları anlama, saygı duyma ve bu zenginliklerle etkileşim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Polat (2009), çok kültürlü eğitimi, öğrencilerin kültürel farklılıklarını bir değer olarak kabul eden ve bu farklılıklara saygı duyan bir eğitim anlayışı olarak tanımlamıştır. Eğitim yoluyla sağlanacak çok kültürlü farkındalık, bireylerin toplumsal adalete katkılarını artırabilir ve farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin eşit fırsatlara erişimini sağlayabilir (Banks, 2001; Cochran-Smith, 2002). Çok kültürlü bir eğitim sistemi, farklı kültürlere, yaşam tarzlarına, inançlara saygı gösteren toplumlar yaratabilir. Bu bağlamda, toplumun ve yeni nesillerin değiştiricisi ve dönüştürücüsü olan öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin etkin bir çok kültürlülük algısına sahip olmaları; farklılıkları saygı, sevgi, hoşgörü ve empati çerçevesinde karşılayabilmeleri önemli bir konudur. Çünkü öğretmen, her şeyden önce eğitim ve öğretim sürecinde iyi bir model olarak bulunmalıdır. Yurttaş (2019) çok kültürlülük algısına sahip öğretmeni, toplumsal kimlik okuryazarı olarak tanımlar ve öğretmenlerin çok kültürlü sınırlarda eğitim sürecini doğru bir şekilde yapılandırabilmesi için bu yetkinliğe ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Cate ve diğerleri (2020) öğretmenlerin kültürel duyarlılık sahibi ve bununla birlikte farklı görüşlere karşı olumlu tavır takınma halini benimsemiş bir birey olması gerektiğini söylemiştir. Eğitim programlarının sahip olduğu işlevsel gücü yaratan etkenleri inceleyen Kim ve Connelly (2019), öğretmen adaylarının sahip olduğu kültürel algıların eğitim ortamlarının şekillenmesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Yıldırım ve Tezci de (2016) yaptığı çalışmada kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılması açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu öz yeterlik bilinci ve kültürel duyarlılık düzeylerinin büyük bir öneme sahip olduğunu altını çizmiştir.

Bu hususta Gay (1994), çok kültürlü eğitimin her aşamasının okulun işleyişi üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu ve bu sebeple eğitim sürecindeki bütün bileşenlerin çok kültürlü eğitim uygulamalarında aktif şekilde rol alması gerektiğini vurgulamıştır. Banks ise (2001), çok kültürlü eğitimin ana hedeflerini öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilişkiler kurmaları, çok kültürlü farkındalık kazanmaları ve müfredatı dönüştürmeleri olarak belirtmiş ve bu hedeflerin, farklı kültürlere saygı gösterilerek toplumsal uyumun güçlendirilmesini sağlayabileceğini vurgulamıştır. Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkelerde, eğitim sisteminin bu gerçekliğe göre şekillenmesinin toplumsal hoşgörü ve empatiyi güçlendirici bir katkı sunacağı söylenebilir. Bu konu

hakkında Demir (2017) de, eğitimde çok kültürlülüğün toplumsal bütünleşmeyi sağlamada anahtar bir rol oynadığını ve farklılıklara saygı temelinde bir toplum inşasına katkı sunduğunu belirtmiştir.

## **2.10. İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Bu bölümde, çok kültürlülük ve bilişsel kapalılık ile ilgili yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

### ***2.10.1. Çok Kültürlülük ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar***

Ergin ve Ermeğan (2001) tarafından yapılmış olan çalışmada Yunanistan'da okuyan Türk öğrencilerin çok kültürlü ortama uyum sağlayabilme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin kültürel uyumlarının sahip oldukları sosyal beceriler ile doğrudan ilişkili olduğu ve arkadaş edinebilme becerisi yüksek bireylerin sınıf ortamına daha rahat uyum sağladığı, bana karşın çekingen öğrencilerin kültürel uyum konusunda bazı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Çalışmada, sosyal becerilerin kültürel uyum konusunda temel bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Çoban ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları ve bu algıların sahip oldukları yaş, cinsiyet vb. değişkenlere açısından değişip değişmediği incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın elde ettiği bulgular, katılımcıların çoğunlukla kültürel farklılıklara karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğunu, öte yandan küçük yerleşim yerlerinde büyümüş olanların büyük şehirde büyüyenlere kıyasla cinsel yönelik farklılıklarına karşı daha olumsuz bir tavır içerisinde oldukları ifade edilmiştir.

Çötök (2010) Almanya'da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sürecinde çok kültürlülüğe bakış açısı ve kültürlerarası etkileşim becerilerini belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, Almanya'da öğrenim görmekte olan Türk öğrencilerin Alman eğitim sistemi içerisinde kültürel farklılıklarını göz ardı eden yaklaşımlara maruz kaldığı ve çoğunlukla mevcut kültüre uyum sağlamaları beklenildiği belirlenmiştir.

Araştırmacı, bu konuda Almanya’da yürütülen eğitim politikalarının dönüştürülmesi ve ana dilin korunması politikalarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Atılğan (2010) tarafından yapılan çalışmada küreselleşmenin çok kültürlülük üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, küreselleşmenin kültürel etkileşimi büyük oranda arttırdığını ve hızlandığını, buna karşın yerel kültürleri yok etme durumuyla karşı karşıya bıraktığını işaret etmiştir. Atılğan (2010) hem yerel kültürlerin varlıklarını hem de küreselleşmenin devam edebilmesi için adil, eşitlikçi politikalar uygulanmasının ve kültürlerarası diyalogun önemini vurgulamıştır.

Polat (2012) tarafından yapılan çalışmada Kocaeli’deki okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. 2009-2010 döneminde atanmış 203 müdürle betimsel tarama yapılmış, veriler çok kültürlülük tutum ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada müdürlerin genel olarak olumlu tutum sergilediği, özellikle ilgi boyutunda yüksek tutuma sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak kıdem arttıkça çok kültürlülüğe dair olumlu tutum azalmıştır.

Ünlü ve Örtten (2013) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime dair bilgi ve tutumlarını analiz etmek amacıyla yapılan çalışmada 45 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının doğru ve yanlış öğrenmeleri olduğu, çok kültürlülüğe dair hem olumlu hem olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Eğitim süreçlerinde bu konuların daha iyi işlenmesi önerilmiştir.

Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlülük yeterlik algılarını, demografik değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında farklı okul türlerinden 413 öğretmenle yapılan bu anket çalışmasında, çok kültürlü yeterlik ve demokratik tutum ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenler genel olarak kendilerini çok kültürlülük açısından yeterli görmüş, farkındalık alt boyutunda en yüksek, bilgi alt boyutunda en düşük düzeyde yeterlilik algılamışlardır. Yaşadıkları yer ve kıdem algıyı etkilerken, cinsiyet ise bir fark yaratmamıştır.

Rengi (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algılarını ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemektir. Bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya

konulmuştur. Öğretmenler arasında cinsiyet, sınıf düzeyi vb. değişkenlere göre anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmiştir.

Arslan'ın (2016) Türkiye'deki mevcut durum ve çok kültürlü eğitimin beklentilerini analiz ettiği bir çalışmada, çok kültürlülüğün eğitim politikalarına daha fazla entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, katılımcılar arasında bu eğitime yönelik algılarda önemli farklılıklar belirlenmiştir.

Eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim anlayışının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Şahin (2017) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarının öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini arttıracak uygulamalara yeterince yer vermediğini ifade etmiştir. Şahin (2017) bu tarz içeriklerin öğretmen yetiştirme programlarında yer bulmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kavaklı (2017) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil öğretim programlarında yer alan kültürel farkındalık uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çok kültürlü anlayışı öğrencilere güdüleyecek uygulamaların sayılarının artırılması gerektiği ifade edilirken, çeşitli çok kültürlü projelere katılmanın öğretmen adaylarının sahip olduğu kültürel farkındalıkları arttırdığı ve mesleki gelişimleri konusunda onlara bir katkı sağladığı sonucunda ulaşılmıştır.

Saygılı ve Kana'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerini belirlemek, bunların cinsiyet, yurtdışında bulunma süresi, konuşulan dil sayısı gibi değişkenlere göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya göre, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek bulunurken; duyarlılık düzeyi en fazla kültürel etkileşimde katılım boyutunda, en az ise özendirici boyutta ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'nin çok kültürlü eğitim bakımından mevcut durumunu belirlemek ve çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim anlayışının Türkiye'de mevcut eğitim sistemi içerisinde yeterince yer bulmadığını ve öğretmenlerin de bu konuda yeterince bilgi, bilinç ve deneyim sahibi olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacı, Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde çok kültürlü eğitim anlayışının yer bulması ve öğretmen yetiştirme programlarında da önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sarıdaş ve Nayir (2021) kültürel değerlere karşı duyarlılık sahibi öğretmenlerin benimsediği özellikleri ve bunların eğitim süreci üzerindeki önemini belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar, öğretmenlerin sahip olması beklenen özellikleri bireylerin farklılıklarına karşı duyarlı olma, duygudaşlık sağlama, eşitlikçi bir yaklaşım benimseme olarak belirlemiştir. Bu özelliklerin öğretmenlere gerek hizmet içi gerekse de hizmet öncesi eğitimler yoluyla benimsetilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

Yavuz (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada göçmenlerin dil eğitimi esnasında karşı karşıya kaldıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda, çeşitli dil engellerinin kültüre uyum konusunda zorluklara sebep olduğunu ve yürütülen politikaların yetersiz olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı, kültürel uyum hususunda öğretmen yetiştirme programlarının ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla sürdürülen eğitim politikalarının varlığının önemini altını çizmiştir.

Türkiye'de çok kültürlülük algısı üzerine yapılmış olan araştırmalar genel olarak eğitimin farklı paydaşlarının çok kültürlülüğe yönelik tutumlarını ve algılarını anlamaya odaklanmıştır. Yapılan bu çalışmalarda, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeyleri, tutumları ve yeterlilik algıları incelenmiştir. Çoğu araştırma, eğitim sisteminin çok kültürlü ve kapsayıcı bir anlayışla düzenlenmesi gerekliliğini ve bu bağlamda öğretmenlerin rolleri üzerinde durmaktadır. Küreselleşmenin ve artan göçün çok kültürlülüğü önemli hale getirdiği vurgulanırken, birçok çalışma eğitimin bu konuda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca, kültürel farkındalığın geliştirilmesi ve kültürlerarası duyarlılığın artırılması için eğitim programlarının zenginleştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bazı araştırmalar, bireylerin sosyal becerilerinin ve demografik özelliklerinin çok kültürlülüğe yönelik tutumlarını etkilediğini belirtirken, diğerleri öğretmen yetiştirme programlarının ve politikalarının bu tutumları nasıl etkileyebileceğine dair öneriler sunmuştur. Özetle, Türkiye'deki çok kültürlülük algısına yönelik araştırmalar, bireylerin ve kurumların çok kültürlü eğitime yönelik farkındalığını artırmayı ve bu doğrultuda eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

### **2.10.2. Bilişsel Kapalılık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Yalçındağ ve Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel kapalılık eğiliminin farklı demografik gruplarda değişkenlik gösterip göstermediğini analiz edilmiştir. Bulgular, bireylerin belirsizlikten kaçınma ve bilgi arama davranışlarının yaş ve meslek gruplarıyla farklılaştığını göstermiştir

Şeker ve Akman'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada, "Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada ölçeğin Türkiye örnekleminde yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar, bilişsel kapalılık eğiliminin kültürel faktörlerle ilişkili olabileceğini vurgulamıştır.

Işıkgil (2017) tarafından yapılan araştırmada McGinn'in bilişsel kapalılık eğilimleri üzerine ortaya koymuş olduğu görüşler analiz edilmiş ve bu görüşe karşın ortaya konulan eleştiriler tartışılmıştır. Araştırma kapsamında, McGinn'in öne sürdüğü "akıl ve beden problematiğinin ancak insan doğasına dair bir çözüm olduğunu, öte yandan insanın bilişsel kapasitesinin sınırlı olmasından dolayı bu çözümü yeterince kavrayamayacağı" tezi ele alınmıştır. Bu tez üzerine yapılan "doğaüstüçülük" eleştirilerine karşın araştırmacı, McGinn'in ortaya koyduğu görüşün "doğalcılık" ile çelişmediğini öne sürmektedir.

Yılmaz'ın (2018) yaptığı araştırmada Türkiye, Özbekistan ve Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin düşünme tarzları, karar verme stilleri ve bilişsel kapalılık eğilimlerinin karşılaştırması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, kültürel farklılıkların düşünce ve karar alma süreçlerini etkilediği ortaya konmuş, kültürler arası iletişim ve iş birliğini artırmak için bu farklılıkların bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma, kültürel farklılıkların olumlu bir değer olarak kabul edilmesi ve bunların eğitim ve diplomasi gibi alanlarda kullanılmasının önemini ifade etmektedir.

Yılmaz (2018) bir diğer araştırmasında bilişsel kapalılık eğilimi ile "psikolojik sağlamlık, yaşamsal doyum, mutluluk ve zihinsel iyilik hali" arasındaki ilişkiyi incelemek adına bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Yılmaz (2018), bilişsel kapalılık eğiliminin bu kavramlarla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ve psikolojik sağlamlık durumunun bu ilişkide aracı bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, bireylerin sahip

olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin psikolojik süreçleri üzerinde bir etki yarattığını söylemiştir.

Sandıkçioğlu (2020) tarafından yapılan çalışma Colin McGinn'in zihin-beden problemine dair bilişsel kapalılık tezini incelemiştir. Araştırmacı, McGinn'in bilincin kökenine dair bir çözümün var olduğunu, ancak insanın bilişsel kapasitesinin bu çözümü kavramaya yetmediğini savunduğunu belirtmektedir. McGinn'in bu görüşüne yöneltilen eleştirileri tartışan bu çalışmada McGinn'in tezinin eleştiriler karşısında tamamen reddedilemeyeceğini, ancak kavramsal sınırların yeniden değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Şahinler (2021) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim gören spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini incelemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin cinsiyet, yaş ve genel sağlık durumu gibi demografik faktörlere göre farklılık gösterdiğini, ancak pandemi öncesi ve pandemi sürecindeki fiziksel aktivite düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin genel olarak belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Bozkuş'un (2022) çalışmasında bilişsel kapalılık eğiliminin ahlaki yargılamalara etkisini incelenmiş ve politik yönelim ile dindarlığın bu ilişki üzerindeki düzenleyici etkisini değerlendirilmiştir. Bulgular, bilişsel kapalılık eğiliminin bireyselleştirici ahlaki temelleri yordamada etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda muhafazakârlık ihtiyacının ahlaki karar alma süreçlerine etkisi tartışılmıştır

Kandırılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik, kaçınma ve kişilik özelliklerinin siyasi düşünce üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya göre, siyasi düşüncenin karmaşıklığı ve bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki oraya konulurken bilişsel kapalılık ile ise negatif bir ilişki belirlenmiştir.

Türkiye'de bilişsel kapalılık eğilimi üzerine yapılan araştırmalar, bu kavramın farklı bireysel ve çevresel faktörlerle olan ilişkilerini anlamaya odaklanmıştır. Çalışmalar, bilişsel kapalılık eğiliminin stres, bilişsel esneklik, akademik başarı, kültürel faktörler ve psikolojik sağlık gibi unsurlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Özellikle üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda, bilişsel kapalılık eğiliminin demografik değişkenlerle (yaş, cinsiyet, meslek) ve sosyal bağlarla nasıl değiştiği

incelenmiştir. Araştırmalarda bilişsel kapalılık eğiliminin kültürel faktörlerden etkilendiği ve bu eğilimin bireylerin karar alma süreçleri, düşünme tarzları ve ahlaki yargılamaları üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu ihtiyacın yapıcı bir şekilde ele alınması gerektiği, çünkü yüksek bilişsel kapalılık eğiliminin hem kişisel hem de akademik süreçler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratabileceği belirtilmiştir. Genel olarak, Türkiye'deki araştırmalar bu alandaki teorik ve pratik bilgiye katkı sağlarken, bilişsel kapalılık eğiliminin bireysel farklılıklar ve kültürel bağlamlar içinde incelenmesinin önemini vurgulamaktadır.

## **2.11. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Bu bölümde, çok kültürlülük ve bilişsel kapalılık ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.11.1. Çok Kültürlülük ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Elliott (1989) kültürel çeşitliliği, müziğin toplumsal işlevleri üzerinden incelediği bir çalışmada, müziğin yalnızca bir estetik aracı değil aynı zamanda insanın kültürel bir ifade şekli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte müzik eğitiminde çok kültürlü yaklaşımların farklı kültürlere duyulan saygı, hoşgörü ve toplumsal uyuma katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Blum'un (2001) çok kültürlülüğün eğitimde nasıl ele alındığına dair yapmış olduğu çalışmanın amacı kültürel çeşitliliğin eğitim sistemlerine etkilerini incelemek ve bu çeşitliliği eğitim süreçlerinde nasıl daha etkin bir şekilde kullanılabileceğini değerlendirmektir. Çalışmanın bulguları, çok kültürlü bir eğitimin hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını artırabileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, başarılı bir uygulama için öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Britanya'daki çok kültürlülük bağlamında eğitim üzerine Modood ve May (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı 1960'lardan itibaren göçmen toplulukların etkisiyle şekillenen çok kültürlülük ve ırkçılık karşıtı eğitim teorilerinin zayıf ve güçlü yönlerini

analiz etmektedir. Bu araştırmanın ortaya koyduğu veriler, ırkçılık karşıtı yaklaşımların sınırlı kalması ve kültürel farklılıkları yeterince ele alınmaması nedeniyle etkisiz kaldığını; çok kültürlü yaklaşımların ise ayrıntılı politikalar gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle, Müslüman kimliğinin yükselişi ve İslamofobi gibi konuların eğitimin geleceği için kritik olduğu vurgulanmıştır.

Çok kültürlü anlayışa çevreci eğitim programları açısından yaklaşan Marouli (2002) yaptığı çalışmada çevresel eğitimde yer alan çok kültürlü yaklaşımları incelemiş ve bu yaklaşımların çevresel sorunların çözümüne sağlayabileceği katkıları belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada araştırmacı çok kültürlü anlayışla bezenmiş çevreci eğitim anlayışının toplumsal eşitlik, kültürel duygudaşlık temellerine sahip olduğunu vurgulamıştır. Oluşturulan çeşitli kültürel bakış açılarının çevresel sorunların çözümüne büyük katkılar sağladığını ve çevreci eğitim programlarının çok kültürlülük anlayışıyla beraberliğini hem toplumsal hem de çevresel sürdürülebilirlik açısından faydalı bulmuştur.

Yaptığı çalışmada öğretmen eğitimi bağlamında çok kültürlülüğe yönelik algıyı inceleyen Cochran-Smith (2003), çok kültürlü öğretmen eğitiminin temel sorularını ve bu sorulara verilen farklı yanıtları ele alan bir kavramsal çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulguları, teorik yaklaşımlar ile mevcut eğitim politikaları ve uygulamalar arasında önemli tutarsızlıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacı, öğretmen eğitimi politikalarının, farklı toplumsal bağlamlarda çeşitliliği daha iyi anlamaya yönelik uyarlanması gerektiğini önermektedir.

Quezada ve Romo (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmen eğitimde adalet, eşitlik, barış ve çok kültürlülük algıları tartışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar, öğretmen yetiştirme sistemlerinin şiddeti azaltma, toplumsal çatışmaları zayıflatma ve kapsayıcılık kavramlarına odaklanacak reformlar gerektirdiğine işaret etmişlerdir. Ayrıca çok kültürlülük, adalet gibi kavramların bu öğretmen yetiştirme programlarının odağına olması gerekliliğini ve öğretmenlerin bu gibi yetkinliklere sahip olmasının toplumun geleceği açısından önemini vurgulamışlardır.

Banks'in (2005) yapmış olduğu bir çalışmada, çok kültürlü eğitimin temel özellikleri ve hedefleri incelenmiştir. Araştırmacı, çok kültürlü eğitimin kültürel farkındalık ve eşitlik konularında öğrencilere önemli katkılar sağladığını belirtmiştir

Amerika Birleşik Devletlerinde yürütülen çok kültürlü öğretmen yetiştirme programlarını inceleyen Gorski (2009), mevcut programların toplumsal eşitlik ve eleştirel pedagojiyi ne derece yansıtabildiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, programların kültürel farkındalık düzeyinde olumlu bir yaklaşım içerisinde olduğunu fakat çok kültürlü eğitimin ilkeleri olarak kabul edilebilecek eşitlik, duygudaşlık, eleştirel düşünce gibi konularda eksik kaldığını vurgulamıştır. Gorski (2009) programların toplumcu ve demokratik bir anlayış içerisinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir.

Barakoska (2013) tarafından yapılan çalışmada çok kültürlülük kavramının çağdaş eğitim anlayışı için olmazsa olmaz bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Çok kültürlü eğitimin kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalığı geliştirdiği ve bu konuda okulların çok önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

Watkins ve Noble (2014) tarafından yapılan çalışmada Avusturya okullarında yürütülen çok kültürlülük politikaları ve bu politikaların okullar üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre, yazılı olarak eğitim programları duygudaşlık ve kültürel farkındalık açısından içerikler içermesine karşın bunların okullara tam anlamıyla yansımadığını ve geleneksel yaklaşımların daha baskın şekilde görüldüğü ifade edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi ve buna bağlı olarak çok kültürlülük algı düzeylerinin yükseltilmesinin eğitimde dönüşüm adına çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Kashima ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenim amaçlı Asya'ya gelen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası uyum süresinde açık veya kapalı fikirli bireyler olmalarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada bilişsel açıklık düzeyi yüksek bireylerin kültürel uyum sürecinde daha hızlı ve başarılı olduklarını, bilişsel kapalılık düzeyi yüksek bireylerinse zorlandıkları ifade edilmiştir. Çalışma, açıklık fikirli olmanın kültürler arası uyum için kritik bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

Hifza ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada İslami eğitim kurumlarındaki çok kültürlülük anlayışı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar İslami eğitimin çok kültürlü yapısının çeşitli tarihsel, toplumsal, kültürel ve dini geçmişe dayandığını vurgulamıştır. Bu bağlamda çok kültürlü bir eğitim anlayışının eşitlik, adil yaşam gibi erdemleri öğretmek için önemli bir yer sahibi olduğunu ve İslami eğitim kurumlarında bu yaklaşımların daha fazla yer bulması gerekliliği ifade edilmiştir.

Yurt dışında çok kültürlülük üzerine yapılan araştırmalar, eğitimde kültürel çeşitliliğin önemi ve bu çeşitliliğin toplumsal uyum, kültürel farkındalık ve eşitlik konularındaki etkilerini anlamaya odaklanmıştır. alışmalar, çok kültürlü yaklaşımların eğitimde farklı kültürlere hoşgörüyü artırdığını, toplumsal çatışmaları azalttığını ve kültürler arası uyumu desteklediğini göstermektedir. Eğitim politikalarının çok kültürlülük ilkeleriyle uyumlu şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmalarının önemi vurgulanmıştır. Araştırmalar, kültürel çeşitliliği eğitim süreçlerinde daha etkili kullanmanın akademik başarıyı, sosyal uyumu ve empatiyi artırdığını, ancak geleneksel yaklaşımlar nedeniyle bu politikaların tam anlamıyla uygulanamadığını belirtmiştir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının eşitlik, eleştirel düşünce ve kültürel farkındalığı daha iyi desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bireylerin açık fikirli olmalarının kültürler arası uyumda belirleyici olduğu, kapalı fikirli bireylerin uyum süreçlerinde zorlandığı görülmüştür. Genel olarak, çok kültürlü yaklaşımlar eğitimin kapsayıcı ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmasında temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

### ***2.11.2. Bilişsel Kapalılık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar***

Kosic (2002) ise yapmış olduğu çalışmada bilişsel kapalılık eğilimleri ile sorunlarla başa çıkma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi mesleki tatmin düzeyine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, mesleki tatmin düzeyi yüksek olarak kabul edilebilecek bireylerde daha çok kaçınma stratejileri, mesleki tatmin düzeyi düşük bireylerde ise sorunlarla başa çıkma stratejilerinin kullanımının yoğun şekilde görüldüğu belirtilmiştir.

Golec-Cislak ve Wesolowska (2003) tarafından yapılmış olan çalışmada, siyasi bağnazlık ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin grupların i ve dış çatışmalarında saldırganlığa yatkınlıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmacılar, siyasi anlamda muhafazakâr düşünce sahip bireylerin yüksek bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ile ilgili olarak, kendilerine karşı bir tehdit olarak gördükleri dış gruplara karşı saldırgan davranışlar içerisinde girdiklerini belirlemiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmacılar, muhafazakâr bir yaşam görüşü içerisinde olan kişilerin, tehdit altında hissettikleri zaman daha sert ve aşırı tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Jost ve diğeri (2003) yapmış oldukları çalışmada, politik ideolojilerin sosyal bilişsel motivasyonlarla ilişkisini incelemiştir. Bilişsel kapalılık eğiliminin politik muhafazakârlıkla güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Lise öğrencilerinde "bilişsel kapanma eğilimi", başarı hedefleri ve bilişsel katılım arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan, DeBacker ve diğeri (2011) tarafından yapılan çalışmada, esnek yapılandırılmış bir sınıf ortamının öğrenmeyi destekleyebileceğini, ancak kesinliğe duyulan yüksek ihtiyaçların öğrencilerin öğrenme ve derin bilişsel katılımını olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bu çalışmada ayrıca bilişsel kapanma eğiliminin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bilişsel kapalılık eğiliminin kalıplaşmış sosyal görüşlere olan etkisinin incelendiği çalışmada Roets ve Hiel (2011) bilişsel kapalılık eğiliminin, güçlü ön yargılar ve grup içi uyum arayışı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Leman ve Cinnirella (2013) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin bilişsel kapalılık eğilimlerinin komplo teorilerine inanma ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacı, bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi yüksek bireylerin geleneksel inanç öğretilerine daha sıkı bir bağlılık gösterdiğini ve eleştirel düşünme, yeni bilgiye yaklaşım konularında diğerlerine oranla daha az istekli davrandıklarını belirlemiştir.

Viola ve diğeri (2015) tarafından yapılan çalışmada "kapanma ihtiyacının" (Need for Cognitive Closure) bireylerin algısal karar alma süreçleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmacılar, yüksek kapanma eğilimi düzeyine sahip olan bireylerin belirsizlikten kaçınma eğilimi gösterdiğini ve bireylerin, verecekleri kararların sonuçlarının önemi arttığında daha fazla bilişsel çaba harcadığını bulmuşlardır. Çalışma, bireysel farklılıkların, karar verme ve çaba düzeyini nasıl etkilediğine dair önemli veriler sağlamaktadır.

Rosman ve diğeri (2016) tarafından yapılan çalışmada bilişsel kapalılık eğiliminin epistemik inançlara yönelik eğitimin verimliliğini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmacılar, yüksek bilişsel kapalılık eğilimine sahip bireylerin karmaşık ve çelişkili bilgileri işleme konusunda daha az başarılı olduklarını ve bunun, bu bireyler için eğitim ortamını daha az etkili hale getirdiğini bulmuşlardır. Çalışma, bireysel farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Federico ve Ekstrom'un (2018) çalışmasında, bilişsel kapalılık eğiliminin bireylerin politik tutumlarını şekillendirme süreçleri araştırılmıştır. Bulgular, bireylerde

bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin artmasının bireylerin mevcut politik inançları güçlendirdiğini göstermiştir.

Yurt dışında bilişsel kapalılık üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin bilgiye erişim, karar verme süreçleri, politik tutumlar ve sosyal etkileşimler üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ele almıştır. Çalışmalar, bilişsel kapalılık eğiliminin yüksek olduğu bireylerin yenilik ve belirsizlik karşısında daha az esnek, eleştirel düşünmeye kapalı ve geleneksel inançlara daha bağlı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu eğilim, politik muhafazakârlık, ön yargılar, grup içi uyum ve saldırganlık gibi tutumlarla ilişkilendirilmiştir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, yüksek bilişsel kapalılık eğilimine sahip bireylerin öğrenme süreçlerinde esneklikten yoksun olduklarını, karmaşık bilgiye yaklaşmakta zorlandıklarını ve yapılandırılmış, kesinlik sunan ortamları tercih ettiklerini göstermektedir. Çevresel sürdürülebilirlik ve çok kültürlülük bağlamındaki çalışmalarda ise bu kavramların, bireylerin toplumsal ve çevresel problemlere yaklaşımlarını şekillendirme potansiyeline dikkat çekilmiştir. Genel olarak, bilişsel kapalılık eğilimi, bireylerin düşünce süreçlerini, sosyal ilişkilerini ve eğitimden aldıkları verimi etkileyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

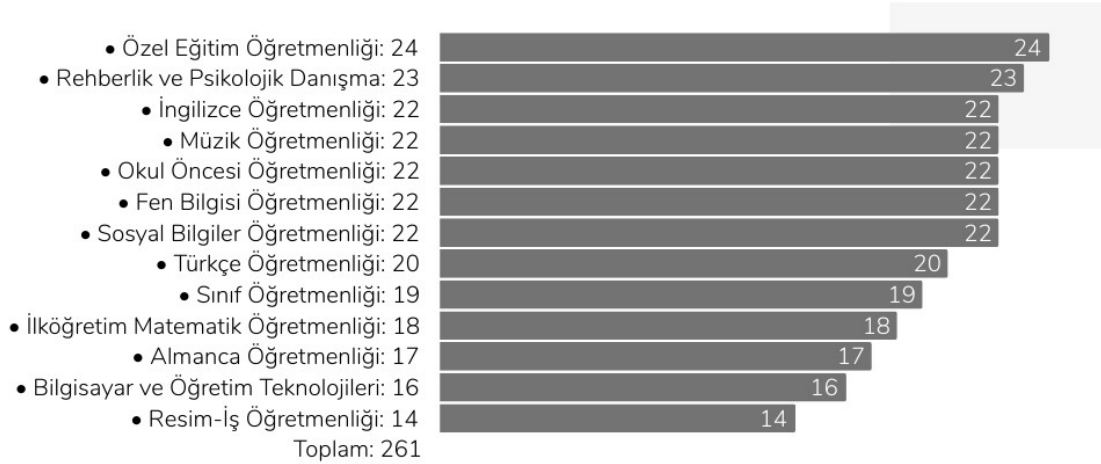
Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimleri ve çok kültürlülük algıları ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi, genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilk ve son sınıfta öğrenim gören 261 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere, cinsiyetlerine ve yaşadıkları bölgelere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

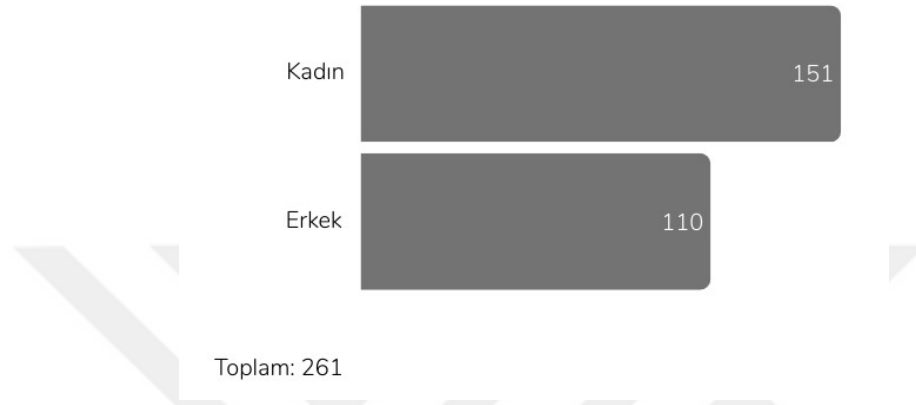
**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları



Tablo 1’de görüldüğü gibi 261 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu çalışmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan 13 öğretmenlik bölümünün tümü dâhil edilmiştir. Çalışmanın tüm katılımcıları Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Tüm bölümlerden katılımcı sayıları birbirine yakın tutulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sayılarına göre dağılımı tablodaki halindedir.

Çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

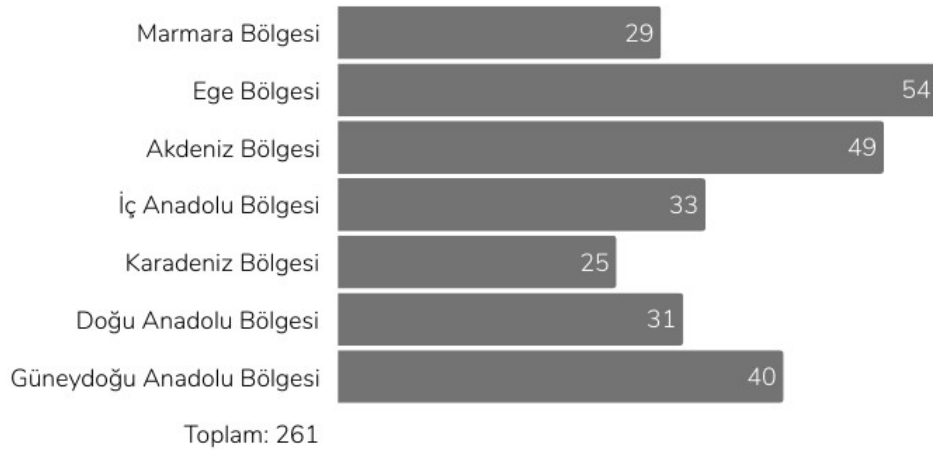
**Tablo 2.** *Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Dağılımları*



Tablo 2’de de görüldüğü gibi çalışma grubundaki kadın öğretmen adaylarının sayısı 151, oransal olarak toplam grubun %57,9’unu, erkek öğretmen adaylarının sayısı ise 110, oransal olarak toplam grubun %42,1’ini oluşturmaktadır.

Tablo 3’te çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre dağılımları sunulmuştur.

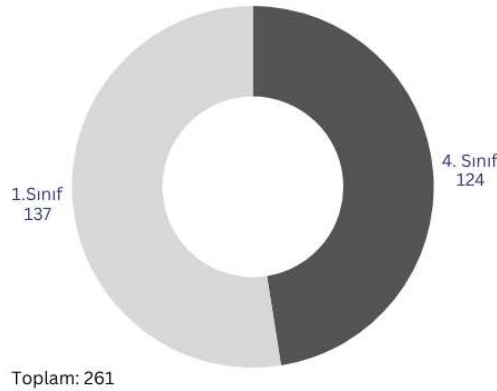
**Tablo 3.** *Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Dağılımları*



Bu çalışmada katılımcılardan talep edilen bilgilerden biri olan yaşadıkları bölgeler, araştırmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında yer alan katılımcıların %20,7'sini Ege Bölgesinde, %18,8'ini Akdeniz Bölgesinde, %15,3'ünü Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %12,6'sını İç Anadolu Bölgesinde, %11,9'unu Doğu Anadolu Bölgesinde, %11,1'ini Marmara Bölgesinde, %9,6'sını ise Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğretmen adayları oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları*



Tablo 4'te görüldüğü gibi, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısı 137, oransal olarak toplam grubun %52,5'ini, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısı 124, toplam grubun %47,5'ini oluşturmuştur. Çalışma grubunun ilk ve son sınıfta okuyan öğretmen adaylarından seçilmesi ile Eğitim Fakültesinde geçirilen eğitim yaşantılarının Çok Kültürlülük Algısı ve Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ve “Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Çok Kültürlülük Algı Ölçeği

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği, öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik olarak Ayaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi formatında geliştirilmiş olan ölçek “*Hiç katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*” ve “*Kesinlikle katılıyorum*” şeklindeki seçeneklerden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi ölçekler optimum seçenek sayısını barındırmaktadır (Tezbaşaran, 2008). Çok Kültürlülük Algı Ölçeği toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puan 125’tir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe, çok kültürlülük algı düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık ölçümlerinde Cronbach Alpha değeri .942 olarak belirlenmiştir (Ayaz, 2016). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ile Çok Kültürlülük Algı Ölçeğinin öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını ölçmede güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu anlaşılmıştır. Büyüköztürk (2019) Cronbach Alpha katsayısının .70’in üzerinde olmasının ölçeğin güvenilir olduğunu göstermede yeterli bir sonuç olduğu vurgulamıştır.

#### 3.3.2. Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği’dir. Webster ve Kruglanski (1994) tarafından geliştirilen 1 (*tamamen katılıyorum*) ve 6 (*tamamen karşıyım*) arası puanlanan altı basamaklı Likert tipi 42 maddeden oluşan bu ölçek, Şeker ve Akman (2015) tarafından ölçüm modelinden 6 madde çıkartıldıktan sonra 36 madde olarak Türkiye’ye uyarlanmış ve söz konusu ölçeğin Türkçe geçerlik analizleri yapılarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .72 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .76 olduğu belirlenmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 36 ve en yüksek puan

216'dır. Bu ölçekten yüksek puan almak, bilişsel kapalılık eğilimi düzeyinin yüksek olduğuna işaret eder. Veri analizinden elde edilen bulgular bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın yapılabilmesi ve verilerin toplanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurularak Etik Kurul Onayı (Ek 1) alınmıştır. Ardından veri toplama araçlarının uygulanabilmesi öğretmen adaylarından veri toplanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izin (Ek 2) alınmıştır.

İlgili makamlardan araştırma izinlerinin alınmasının ardından ilgili sınıflarda öğretim yapan akademisyenler ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından araştırmanın katılımcıları da araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgilendirilmiştir. 261 öğretmen adayının gönüllülük esasına uygun olarak ölçeklere yanıt vermeleri sağlanmıştır. Veri toplama süreci 2024 yılının Ekim ve Kasım aylarında devam etmiş ve toplamda 2 ay sürmüştür. Katılımcılarla sınıf ortamında yüz yüze olarak Google Forms anket linki paylaşılmış ve veriler bu şekilde elde edilmiştir. Katılımcılar, uygulanan ölçekleri süreleri ortalama 15 dakika içerisinde cevaplandırmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışma kapsamında 261 öğretmen adayından “Çok Kültürlülük Algı Ölçeği” ve “Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği” kullanılarak Google Forms aracılığı ile elde edilmiş olan veriler önce Excel programına girilmiş, daha sonra analiz etmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Science for Windows) programına aktarılmıştır. Bu aşamada eksik veri olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Çok Kültürlülük Algı ölçeğinden ve Bilişsel Kapalılık İhtiyacı ölçeğinden almış oldukları puanların

dağılımlarını belirlemek için öncelikle normallik analizleri yapılmış, Kolmogrov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları incelenmiştir.

Çok Kültürlülük Algı ölçeğinin normallik dağılımını incelemek için yapılan testlerin istatistik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Çok Kültürlülük Algısı Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogrov-Smirnow			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Çok Kültürlülük Algısı	,108	261	<,001	,939	261	<,001

Çok Kültürlülük Algı ölçeği ile 261 öğretmen adayından toplanan verinin ortalamasının 88,86, standart sapmasının ise 26,332 olduğu belirlenmiştir. Standart sapma oranı değerlerin ortalamadan ne kadar uzaklaştığını gösterir. Kolmogorov-Smirnov testine göre  $p < 0,05$  ise, bu durum verinin normal bir dağılım içerisinde olmadığını ortaya koyar. Burada  $p$  değerinin  $< 0,001$  olduğuna bakılarak bu verilerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Öte yandan Shapiro-Wilk testi,  $p < 0,05$  durumunda dağılımın normal olmadığını ortaya çıkarır. Elde edilen  $p$ -değerinin  $< 0,001$  olduğuna bakarak, bu verilerin Shapiro-Wilk testine göre de normal dağılmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple, parametrik testler yerine parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarına uygulanan Bilişsek Kapalılık İhtiyacı Ölçeği ile elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı da Kolmogrov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testleri yapılarak incelenmiştir.

Yapılan Kolmogrov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testlerinin istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları*

	Kolmogrov-Smirnow			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Bilişsel Kapalılık İhtiyacı	,132	261	<,001	,944	261	<,001

Tablo 6'ya bakıldığında, yapılan bu analize göre Kolmogrov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testinin anlamlılık sonuçları  $p < 0,05$  olduğu için elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. 261 öğretmen adayından toplanan verinin ortalamasının 130,98, standart sapmasının ise 34.959 olduğu belirlenmiştir. Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinden elde edilen verilerin de normal bir dağılım olmadığı göstermemiş olmasından dolayı parametrik testler yerine non parametrik testler kullanılmıştır.

Dağılımın normal olmadığı bilgisinden hareketle öğretmen adaylarında çok kültürlülük algısının ve bilişsel kapalılık eğiliminin cinsiyet ve sınıf düzeyi (ilk sınıf ve son sınıf) farklarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testinin, verilerin normal dağılım göstermediğinin anlaşıldığı durumlarda, bağımsız iki grubun karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2014).

Öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algısının ve bilişsel kapalılık eğilimlerinin, Eğitim Fakültesinde okudukları bölümlere göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi, veri tipi sıralayıcı ölçek düzeyinde veya nicel olduğu halde parametrik varsayımlar yerine gelmediği durumlarda sıklıkla kullanılan bir testtir (Kalaycı, 2022). Bu test, aynı sebeplerle öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının ve bilişsel kapalılık eğilimlerinin yaşadıkları bölgelere ve ebeveynlerinin eğitim seviyelerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ile bilişsel kapalılık eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman's rho testi kullanılmıştır. Öte

yandan, öğretmen adaylarının sahip oldukları bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin çok kültürlülük algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve tüm bu analizlerden elde edilen bulgular Bölüm IV’de verilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerine yönelik belirlenen araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algılarına Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerini belirlemek amacıyla Çok Kültürlülük Algı Ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel analizler yapılmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** *Çok Kültürlülük Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

N	$\bar{X}$	SS
261	88,46	26,332

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 88,46 tüm grubun genel düzeyini ifade etmektedir. Katılımcıların genel toplamdaki puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin “orta seviyede” olduğu söylenebilir.

#### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Cinsiyete Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin cinsiyet farklarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Toplanan verilerin ardından uygulanan testten elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi tablosu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p	Z
Kadın	151	150,52	22728,50			
Erkek	110	104,20	11462,50	5357,500	,009*	-4,895
Toplam	261					

Not. \*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlülük algısı düzeyinde kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05).

#### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Okudukları Bölüme Dair Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeylerini okudukları bölümlere göre incelemek için Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır. Ardından öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri bu kez bölümlere ikili karşılaştırmalar uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle uygulanan Kruskal-Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kruskal-Wallis H testi tablosu

Okuduğu Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Almanca Öğretmenliği	17	191,06		
İngilizce Öğretmenliği	22	174,46		
Müzik Öğretmenliği	22	142,75		
Resim-İş Öğretmenliği	14	142,54		
Türkçe Öğretmenliği	20	133,75		
Özel Eğitim Öğretmenliği	24	131,27		
Bilgisayar ve Öğretim Tek.	16	125,50	12	,004*
Rehberlik ve Psk. Danışma	23	121,59		
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	120,32		
Sınıf Öğretmenliği	19	112,36		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	108,35		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	22	105,43		
İlk. Matematik Öğretmenliği	18	104,22		
Toplam	261			

Not. \*p<.05

Tablo 9'a bakıldığında uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre çok kültürlülük algıları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülebilmektedir ( $p<.05$ ). Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde en yüksek ortalama puana sırasıyla Almanca (191,06) ve İngilizce Öğretmenliği (174,46) bölümlerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Sosyal Bilimler (105,43) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (104,22) bölümünde okuyan öğrenciler sırasıyla en düşük ortalamaya sahip iki grup olmuştur.

Bununla birlikte bölümlerin kendi aralarındaki farklılaşmalarının ölçümü amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Almanca Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler (0,028) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (0,035) bölümleri arasında Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunurken, diğer tüm karşılaştırmalarda anlamlı denilebilecek ölçüde farklılaşma bulunmamıştır.

#### **4.1.3. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Dair Bulgular**

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adayları 1. sınıf ve 4. sınıf Eğitim Fakültesi öğrencilerinden seçilerek, çok kültürlülük algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenebilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi tablosu

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p	Z
1.Sınıf	137	129,12	17689,00			
4.Sınıf	124	133,08	16502,00	8236,000	,672*	-,424
Toplam	261					

Not. \*p>.05

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin çok kültürlülük algısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinde ortaya çıkan sonuçlar aradaki farkın anlamlı olmadığını (.672) göstermiştir. Z değeri negatif görünmesine karşın bu değer göz ardı edilebilecek kadar küçüktür. 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması 133,08 iken, 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sıra ortalamaları da 129,12'dir. Bu durum, sınıf düzeylerinin öğretmen

adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algıları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

#### ***4.1.4. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Yaşadıkları Bölgeye Dair Bulgular***

Öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeylerinin yaşadıkları bölgelere göre değişip değişmediğini analiz edebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** *Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kurskal-Wallis H testi tablosu*

Yaşadığı Bölge	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Doğu Anadolu Bölgesi	31	166,26		
Akdeniz Bölgesi	49	154,30		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	40	152,61		
Ege Bölgesi	54	117,42	6	,007*
Marmara Bölgesi	29	116,16		
İç Anadolu Bölgesi	33	108,11		
Karadeniz Bölgesi	25	104,46		
Toplam	261			

*Not.* \* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi  $p < 0,05$  olduğundan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ve yaşadıkları bölgeler arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre çok kültürlülük algılarında bir değişim oluştuğunu gösterir. Elde edilen verilere göre Doğu

Anadolu Bölgesi (166,26) en yüksek ortalamaya sahip olan bölge olmuştur. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanı 152,61 ve Akdeniz Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanı 154,30 olarak bulunmuştur. Bu bölgeleri takiben Ege Bölgesi (117,42) gelirken, İç Anadolu Bölgesi (108,11) ve Karadeniz Bölgesi (104,46) daha düşük ortalama değerlere sahip bölgeler olmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre çok kültürlülük algısı arasında anlamlı bir fark bulunduğunun ( $p < 0,05$ ) belirlenmesinin ardından, ikili karşılaştırmalar yapılarak bölgelerin kendi aralarındaki farklılaşmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, Karadeniz Bölgesi ile Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri arasında Karadeniz Bölgesi lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p < 0,05$ ) belirlenmiştir. Benzer şekilde İç Anadolu Bölgesi ile Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri arasında İç Anadolu Bölgesi aleyhine anlamlı bir fark oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). Marmara Bölgesi ile Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasında Marmara Bölgesi lehine ve Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasında Ege Bölgesi lehine farkın da anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Geri kalan bölgesel karşılaştırmalarda anlamlı farklılaşmalar görülmemiştir.

#### ***4.1.5. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeylerinde Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Dair Bulgular***

Araştırmanın katılımcıları olan 261 öğretmen adayının çok kültürlülük algı düzeylerinin annelerinin ve babalarının eğitim seviyesine göre değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için iki ayrı Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kurskal-Wallis H testi tablosu

Annesinin Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Üniversite/Yüksek Lisans	4	131,09		
Üniversite/Lisans	23	136,17		
Üniversite/Önlisans	21	122,56	6	,344*
Lise	68	129,42		
Ortaokul	53	124,91		
İlkokul	92	133,09		
Toplam	261			

Not. \* $p > .05$

Tablo 12’de görülen bilgilerden hareketle, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ).

Ardından aynı istatistiki çalışma öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı sorusu üzerine yapılmış ve elde edilen veriler de Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre çok kültürlülük algısı ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kurskal-Wallis H testi tablosu

Babasının Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Üniversite/Yüksek Lisans	9	134,29		
Üniversite/Lisans	39	135,87		
Üniversite/Önlisans	24	143,24		
Lise	102	131,98	6	,321*
Ortaokul	46	134,61		
İlkokul	41	129,47		
Toplam	261			

Not. \* $p > .05$

Tablo 13'te ifade edildiği gibi, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. ( $p > .05$ ).

Araştırma bulguları içerisinde anne veya baba eğitim düzeylerinin öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerine yönelik bir etki yarattığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### 4.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimlerine Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14.** *Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular*

N	$\bar{X}$	SS
261	130,98	34,959

Tablo 14’te, 261 Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayının katılımıyla yapılan bu araştırmada kullanılmış olan Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinden elde edilen veriler gösterilmektedir. Buna göre, adayların bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları (130,98) bütün grubun genel düzeyini ifade etmektedir. Katılımcıların sahip olduğu puan ortalamaları, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin “orta alt seviyede” olduğu söylenebilir. Elde edilen standart sapma değeri (34,9599), grubun değişkenlik seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Cinsiyete Dair Bulgular**

Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin cinsiyet farklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerin ardından uygulanan bu testten elde edilen istatistikî sonuçlar ve sıralamalar Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15.** *Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi tablosu*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p	Z
Erkek	110	157,63	17339,50			
Kadın	151	111,60	16851,50	5375,500	,004*	-4,865
Toplam	261					

Not. \*p<.05

Tablo 15’te görülen Mann-Whitney U testi sonuçları yorumlandığında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. U değeri (5375,500) iki grubun arasında sıralı verilerin farkının anlamlığını temsil eder ve p değeri ( $p < .05$ ) ile birlikte kullanılır. Z değerinin (-4,865) negatif olması gruplardan birinin diğerine göre daha düşük sıralama puanına sahip olduğunu gösterir. Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini ölçen bu testte cinsiyetlerin sıralamalarına bakıldığında, erkek katılımcıların sıra ortalaması (157,63) ve sıralar toplamının erkek katılımcıların sıra ortalaması (111,60) ve sıralar toplamından yüksek olduğu görülmektedir. Bu, erkek katılımcıların Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinden kadın katılımcılara oranla ortalama olarak daha yüksek puanlar aldıklarını gösterir. Bu ölçekten yüksek puan almak, bilişsel kapalılık eğiliminin yüksek olduğunu ifade eder.

#### **4.2.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Okudukları Bölüme Dair Bulgular**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin okudukları bölümler açısından incelenmesi için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasındaki farklılaşmalar bu kez bölümlere ikili karşılaştırmalar uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle uygulanan Kruskal-Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kruskal-Wallis H testi tablosu

Okuduğu Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Türkçe Öğretmenliği	20	153,53		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	22	150,64		
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	147,93	12	,455*
Bilgisayar ve Öğretim Tek.	16	145,59		
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	18	144,18		

Tablo 16'nın Devamı

Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	143,57
Rehberlik ve Psk. Danışma	23	122,30
Resim-İş Öğretmenliği	14	122,07
Özel Eğitim Öğretmenliği	24	122,04
İngilizce Öğretmenliği	22	120,68
Almanca Öğretmenliği	17	113,11
Sınıf Öğretmenliği	19	114,91
Müzik Öğretmenliği	22	104,33
Toplam	261	

Not. \* $p > .05$

Tablo 16'ya göre, uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir (,455). İstatistiki olarak anlamlı değerlendirilemezse de sıra ortalaması değerleri incelendiğinde en yüksek ortalama puanı alan grup Türkçe Öğretmenliği (153,53) iken, bu bölümü sırasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (150,64) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (147,93) bölümleri takip etmiştir. Ölçekten alınan puanların sıra ortalamalarına göre en düşük puanı Müzik Öğretmenliğini (104,33) takiben Sınıf Öğretmenliği (114,91) ve Almanca Öğretmenliği (113,11) almıştır.

Bu test çalışmasının ardından bölümlerin kendi aralarındaki farklılaşmalarını ölçmek amacıyla için ikili karşılaştırmalarda 13 farklı bölümün aralarında anlamlı denilebilecek düzeyde bir farka rastlanamamıştır. Buradan hareketle, öğretmenlik bölümlerinin bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri açısından benzer olduğu görülmüştür.

### 4.2.3. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Dair Bulgular

Bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adayları 1. sınıf ve 4. sınıf Eğitim Fakültesi öğrencilerinden seçilmiştir. Buna göre, bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için gruplara Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Katılımcıların iki farklı sınıf düzeyine göre yakın dağılmasına önem verilmiş ve 1.sınıf düzeyinde 137 öğretmen adayından, 4.sınıf düzeyinde ise 124 öğretmen adayından veriler elde edilmiştir. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi tablosu

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p	Z
1.Sınıf	137	133,05	18228,00			
4.Sınıf	124	128,73	15963,00	8213,000	,644*	,644
Toplam	261					

Not. \* $p > .05$

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri üzerinde bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinde ortaya çıkan sonuçlar aradaki farkın anlamlı olmadığı ( $,644$ ) görülmüştür. Z değerinin pozitif olması da bu durumu doğrulamaktadır. 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması  $133,05$  iken, 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sıra ortalamaları da  $128,73$ 'tür. Bu durum, sınıf düzeylerinin öğretmen adaylarının sahip oldukları bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

#### 4.2.4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Yaşadıkları Bölgeye Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının sahip oldukları kapalılık eğilimi düzeylerinin yaşadıkları bölgelere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu bağlamda uygulanmış olan Kruskal-Wallis H testinden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kruskal-Wallis H testi tablosu

Yaşadığı Bölge	N	Sıra Ortalaması	sd	p
İç Anadolu Bölgesi	25	149,80		
Karadeniz Bölgesi	33	140,52		
Marmara Bölgesi	29	137,89		
Ege Bölgesi	54	130,69	6	,008*
Akdeniz Bölgesi	49	119,90		
Doğu Anadolu Bölgesi	31	108,42		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	40	103,06		
Toplam	261			

Not. \*p<.05

Tablo 18, p<.05 verisi göz önüne alınarak öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve yaşadıkları bölgeler arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu veriler, öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgelere göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinde bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu verilere göre İç Anadolu Bölgesi (149,80) en yüksek ortalamaya sahip olan bölge olmuştur. Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanı 140,52 ve Marmara Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının ortalama puanı 137,89 olarak bulunmuştur. Bu bölgeleri takiben Ege Bölgesi (130,69) gelirken, Doğu Anadolu Bölgesi

(108,42) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi (103,86) daha düşük ortalama değerlere sahip bölgeler olmuştur.

Bu analizin ardından, ikili karşılaştırmalar yoluyla bölgelerin kendi aralarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, İç Anadolu ile Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri arasında İç Anadolu Bölgesi lehine bir farklılaşma olduğu görülürken bunların dışında kalan bölgesel karşılaştırmalardaki değişimlerin anlamlı bir istatistiki veri doğurmadığı belirlenmiştir.

#### **4.2.5. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeylerinde Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Dair Bulgular**

261 öğretmen adayının çok kültürlülük algı düzeylerinin annelerinin ve babalarının eğitim seviyesine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla iki farklı Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu teste göre elde edilen veriler Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 19.** Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kruskal-Wallis H testi tablosu

Annesinin Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Üniversite/Yüksek Lisans	4	130,66		
Üniversite/Lisans	23	132,24		
Üniversite/Önlisans	21	125,86		
Lise	68	130,57	5	,214*
Ortaokul	53	127,24		
İlkokul	92	127,92		
Toplam	261			

Not. \*p>.05

Tablo 19'a göre, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir. ( $p>.05$ ).

Bunun ardından, aynı istatistiksel çalışma öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin babalarının sahip olduğu eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorusu üzerine yapılmış ve elde edilen veriler de Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Kurskal-Wallis H testi tablosu

Babasının Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	p
Üniversite/Yüksek Lisans	9	127,29		
Üniversite/Lisans	39	134,87		
Üniversite/Önlisans	24	130,46		
Lise	102	123,81	6	,209*
Ortaokul	46	134,61		
İlkokul	41	129,47		
Toplam	261			

Not. \* $p>.05$

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin babalarının sahip olduğu eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. ( $p>.05$ ).

Çalışmada Kruskal-Wallis H testi kullanılarak elde edilmiş olan bulgulara göre öğretmen adaylarının annelerinin veya babalarının sahip oldukları eğitim düzeylerinin onların bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerine yönelik bir anlamlı bir fark oluşturduğuna dair bir veriye rastlanmamıştır.

#### **4.3. Çok Kültürlülük Algısı Düzeyi ve Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversite Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıfta okuyan 261 öğretmen adayına uygulanan Çok Kültürlülük Algı Ölçeği ile çok kültürlülük algı düzeyleri ve Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği aracılığıyla bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri belirlenmiştir. Ardından, araştırmanın bu kısmında öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir değişimin olup olmadığı üzerine veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle, Çok Kültürlülük Algı Ölçeği ve Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği nicel ve sıralı veri türüne sahip olduğu için bu ilişkinin ölçümü aşamasında Spearman's rho testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen korelasyon katsayısı ve p değeri Tablo 21'de sunulmuş ve açıklanmıştır.

**Tablo 21.** Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasındaki farka ilişkin Spearman's rho testi tablosu

	Bilişsel Kapalılık			Çok Kültürlülük		
	Korelasyon	p	N	Korelasyon	p	N
Bilişsel Kapalılık	1.000		261	-,587	,000*	261
Çok Kültürlülük	-,587	,000*	261	1.000		261

Not. \*p<.05

Tablo 21'de görüldüğü gibi, p değerinin p<.05 olması bu iki değişken arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğunu belirler. Spearman's rho testinden elde edilen korelasyon katsayısı (-0,587) olarak bulunmuştur ve bu değer orta seviyede negatif bir ilişki bulunduğunu ifade eder. Buna göre, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı

artıkça bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düştüğünü veya tam tersi durumda bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi yükseldikçe çok kültürlülük algısı düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

#### ***4.4. Bilişsel Kapalılık Eğilimi Düzeyinin Çok Kültürlülük Algı Düzeyi Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular***

Araştırmada, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin, çok kültürlülük algı düzeylerini yordama etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen veriler Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22.** Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin çok kültürlülük algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	t	F	p	R	R <sup>2</sup>	Beta
Çok Kültürlülük Algısı	Sabit	28,036					
	Bilişsel Kapalılık Eğilimi	-11,354	128,908	,000*	,576*	,332	-0,434

Not. \*p<.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi, R<sup>2</sup> değeri 0.332 olup, bağımsız değişkenin (bilişsel kapalılık eğilimi) bağımlı değişkenin (çok kültürlülük algısı) toplam varyansının %33.2’sini açıkladığı görülmektedir. Bu durum, modelin açıklayıcılığının orta düzeyde olduğunu ortaya koyar. Modelin genel olarak anlamlı olduğu F 128.908, p<.05 sonucu ile doğrulanmıştır. Tablo 21’de ortaya koyulan sonuçlara göre bilişsel kapalılık eğilimi düzeyinin çok kültürlülük algı düzeyine etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (Beta = -0.434, p<.05). Negatif bir katsayı olan bu değer, bilişsel kapalılık eğiliminin artmasının çok kültürlülük algı düzeyini azalttığını göstermektedir. Yapılan bu regresyon analizi öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğiliminin çok kültürlülük algıları üzerinde ters yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden yapılan tartışmalara yer verilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada, Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, bu iki değişkenin “cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, yaşadığı bölge, annesinin ve babasının eğitim düzeyi” değişkenlerine göre değişip değişmediği ve belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak da öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bilişsel kapalılık eğiliminin çok kültürlülük algı düzeyini yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda toplam 14 araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun ardından ulaşılmış olan sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili tartışmalar aşağıda verilmiştir.

##### 5.1.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri

Çalışmada 1. sınıf ve 4. sınıfta öğrenimlerine devan eden öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Çakmak da (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının genel olarak "orta düzeyde" olduğunu belirlemiş ve çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyinin, alınan eğitimlerle artabileceği ancak mevcut durumda bunun yetersiz olduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2010), öğretmen adaylarının çok kültürlülük

algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğretim programlarının daha fazla kültürlerarası içerik barındırması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan Özgür (2013) Türkiye’de öğretmen adaylarının çok kültürlülükle ilgili farkındalıklarının yetersiz düzeyde olduğunu fakat çok kültürlü pedagojik eğitim alan öğrencilerin bu konuda daha bilinçli ve olumlu tutumlar geliştirdiğini söylemiştir. Ortaya çıkan bu durum, özellikle Türkiye’nin çok kültürlü demografik yapısı dikkate alındığında öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algılarının geliştirilmesine yönelik adımlar atılmasının gerekliliğini göstermektedir. Özdere ve Bozkuş (2019) öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik algısal yaklaşımlarının yükselmesinin sınıf ortamlarında farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilere saygı gösteren, kucaklayıcı yaklaşımlar ortaya koyma olasılığını arttırdığını söylemiştir. Buradan hareketle, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerini arttıracak bir yaklaşım ile yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Böylelikle öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde geçirdiği eğitim yaşantıları ilerledikçe çok kültürlülük algılarında olumlu yönde bir gelişim kaydedilebilir.

Bu çalışmada kullanılan Çok Kültürlülük Algısı Ölçeğinden alınan puanların homojen bir dağılım göstermediği görülmüştür. Bu bilgidен hareketle, çok kültürlülük algısı seviyelerinin bazı alt gruplar (cinsiyet, okuduğu bölüm ve yaşadığı bölge) içerisinde gözle görülür değişimler yarattığı düşünülebilir. Karakaş ve Sarı (2017), öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının cinsiyet, bölüm ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmalarında, bu değişkenlerin algılar üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Polat (2009), öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik düzeyleri ile farklılıklara saygı puanlarının cinsiyet, il ve bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, çok kültürlülük algısının homojen bir dağılım sergilememesinin, bireylerin cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm ve yaşadıkları bölge gibi demografik özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu farklılıkların sebepleri arasında, bireylerin sosyo-kültürel çevreleri, eğitim süreçleri ve kişisel deneyimlerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular, eğitim programlarının Türkiye’nin çok kültürlü yapısına uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim yaklaşımını temele alan kültürlerarası duyarlılık ve duygudaşlık

becerilerinin kazandırılması temele alınabilir. Alanyazında bu konuyla ilgili birçok görüş belirtilmiştir. Yıldırım ve Tezci (2016) kapsayıcı bir eğitim ortamı kurulmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik bilinci ve kültürel duyarlılık düzeylerinin kritik olduğunun altını çizmiştir. UNESCO (1984) çok kültürlülük kavramının toplumsal uzlaşa, ortak yaşam ve adalet duygusu için eğitimin temel taşlarından biri olması gerekliliğini ifade etmiştir. Aydın da (2013) çok kültürlü eğitim anlayışı üzerine, Türkiye'nin bu açıdan uluslararası ilerlemelerin ve standartların arkasında kaldığını ve kültürel farklılıkları esas alan yeni bir oluşum içerisine girilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Seban ve Uyanık (2016) Türkiye'de çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının olması gerektiği kadar programlara dahil edilemediği ve farklı kültürlere karşı tutum, toplumsal eşitlik duygusu gibi ilkeleri yansıtmakta yetersiz kaldığının altını çizmiştir. Derman-Spartks ve Ramsey (2009) ise çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının yalnızca teoride kalmaması gerektiğini, buna yönelik uygulamalı çalışmaların da eklenmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde bir değişim gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından nispeten daha yüksek çok kültürlülük algılarına sahip olduklarını ifade eder. Buradan hareketle, kişilerin çok kültürlülük algı düzeylerinin çeşitli bireysel ve toplumsal olgulara göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin alanyazında da benzer açıklamalar görülmüştür. Gürsoy ve Akın da (2013) kadınların çok kültürlülük farkındalık, duygudaşlık ve adalet duygusu düzeylerinin erkeklerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum, kadınların toplumsal anlamda daha kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir ve bunun sebepleri arasında kadınların toplumda yaygın olarak cinsiyet ayrımcılığına maruz bırakılması gösterilebilir. Ergül Güvendi (2023) yaptığı çalışmada, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınların sosyal konulara daha duyarlı olma eğiliminde olduklarını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini birebir deneyimleyen kadınların, çeşitliliği kabul etme ve dışlanmış gruplara hoşgörü ile yaklaşma eğiliminde oldukları vurgulanmıştır. Banks'in (2007) eğitimde çok kültürlü yaklaşımın toplumsal cinsiyet ayrımcılıklarına karşı önemli bir çözüm olabileceği vurgusundan hareketle, kadın öğretmen adaylarının ileride sınıf ortamlarında daha eşitlikçi, adil ve kucaklayıcı bir tutum ve anlayış içerisinde olabileceği söylenebilir. Bu kapsamda uygulanan Çok Kültürlülük Algı Ölçeğinden erkek öğretmen

adaylarının nispeten daha düşük sonuçlar almasında, kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerinin bir etkisi olduğu düşünülebilir. Alanyazına bakıldığında Polat (2009) erkeklerin bireyselleşmeye ve toplumsal hiyerarşik normlara daha eğilimli olduğunu ve bunun da çok kültürlülük algı düzeyleri üzerinde bir etken olabileceğini vurgulamıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının oluşan bu farklılıkları giderecek anlayışlar ortaya koyacak şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeylerinin Eğitim Fakültesinde okudukları bölüme göre anlamlı ölçüde bir değişim gösterdiği belirlenmiştir. Puan ortalaması en yüksek bölümlerin yabancı dil öğretmenliği bölümleri olmasının, bu öğretmen adayların farklı kültürel öğeler ve farklı kültürden bireylerle etkileşime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu konuda Banks (2007), bireylerin farklı kültürlerle bir etkileşim içerisine girme fırsatını yakalamasının çok kültürlülük algı düzeylerini arttırabileceğinin altını çizmiştir. Gürsoy ve Akın da (2013) yabancı dil öğretimi sürecinde farklı kültürel içeriklerin sık şekilde kullanılıyor olmasının öğrencilerin algılarını yükseltebileceğini vurgulamıştır. Öte yandan, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi bölümlerde nispeten düşük çok kültürlülük algısı düzeyleri görülmesi öğretmen yetiştirme programlarının pedagojik uygulamalarında çok kültürlü eğitim anlayışının daha fazla içerilmesi gerektiği gerçeğini düşündürmektedir. Bununla ilgili olarak Aydın da (2012) Türkiye’de çok kültürlü eğitim anlayışının programlara yansıtılmasında yetersizlik olduğuna işaret ederken, bu sebeple öğretmen adaylarının farklı kültürlere karşı tutumlarının istenen ölçüde olmayabildiğini ifade etmiştir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algılarının okudukları bölümlere göre değişebildiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Elde edilen bu bulgular Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan programlarda farklı kültürel içeriklerin ve vurguların daha çok yer bulması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre 1. ve 4. öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri arasında anlamlı bir anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu durum, Eğitim Fakültesinde işe koşulan öğretmen yetiştirme programlarının söz konusu 4 yıllık sürede öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerini yükseltmediğini düşündürmektedir. Alanyazına bakıldığında Banks (2004) öğretmen adaylarının kaçınıcı sınıfta bulduklarının bir farklılaşma yaratmamasını, adayların eğitim sürecinin

başından sonuna kadar çok benzer bir programla karşı karşıya kalmasına bağlamıştır. Polat da (2009) bu durumu Türkiye’de eğitim sistemlerinin çok kültürlü anlayışa uyum konusunda henüz gelişim aşamasında bulunması ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Nieto’ya göre ise (2000), çok kültürlülük algısının yükselmesinde sınıf düzeyinin tek başına etkili ve yeterli bir belirleyici olmadığına dikkat çekerek sosyal bağlamların önemini vurgulamıştır. Bu bilgi ve yorumlardan hareketle, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının çok kültürlülük algı düzeylerini yükseltmeye yönelik pedagojik uygulamalara önem verilerek sınıf düzeyi arttıkça çok kültürlülük algı düzeyi artan öğretmenler yetiştirme yeterliliğini göstermesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları çok kültürlülük algı düzeylerinin yaşadıkları bölgelere göre anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşıyor oldukları coğrafi bölgelerin, çok kültürlülük algı düzeyleri üzerine bir etkisi olma olasılığını akla getirmektedir. Yılmaz ve Güven de (2020), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının, eğitim aldıkları kurumların sunduğu farklı kültürel deneyimler tarafından şekillendirildiğini belirtmişlerdir. Akça ve Kayış ise (2021), öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarıyla ilgili yaptıkları çalışmada, katılımcıların yaşadıkları bölgelere göre farklılıklar gösterdiğini, özellikle büyük şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının, daha kırsal alanlarda yaşayanlara kıyasla, kültürel çeşitlilik ve çok kültürlülük konusunda daha olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, bireylerin kültürel çeşitliliklerle karşılaşma sıklıklarının ve kültürel etkileşim kurabilme olanaklarının artmasıyla algı düzeylerinde farklılaşmalar olabileceğini düşündürmektedir. Türkiye’de kültürel farklılıkların yoğun olarak görüldüğü Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının diğer bölgelere kıyasla daha yüksek puanlar almış olması bu durumla ilgili bir dayanak oluşturabilir. Alanyazına bakıldığında Gay (2002) kültürel çeşitliliklerin fazla olduğu bölgelerde yaşayan bireylerin kültürel farklılıklara karşı daha duyarlı hale geldiğini ve çok kültürlülük algı düzeylerinin güçlendiğini ifade etmiştir. Buna karşın Karadeniz Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının nispeten düşük puan ortalamalarına sahip olması, bölgesel farklılıkların kültürel çeşitliliğe bakış açısını etkilediği ve bu bölgelerde kültürel etkileşim deneyim imkânlarının daha kısıtlı olabildiğiyle ilişkilendirilebilir. Bu konuda Polat (2009) yapmış olduğu çalışmada Türkiye’nin farklı bölgelerinde eğitimin çok kültürlülüğü yansıtılma yeteneğinin sosyo-ekonomik ve bölgesel şartlardan

etkilendiğini vurgulamıştır. Bu konuda Nieto (2000) de çok kültürlülük algı düzeylerinin eğitim deneyimlerinin yanı sıra toplumsal bağlamdaki etkileşimlerle de şekil kazandığının altını çizmiştir. Günal (2014) Marmara ve Ege Bölgelerindeki yerleşim yapısını ele alan çalışmasında, bu bölgelerin tarihsel süreçte farklı kültürel grupların bir araya gelmesiyle oluşan coğrafi ve kültürel bağlamda kozmopolit bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle, Marmara ve Ege bölgelerinde yaşayan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının “orta alt düzeylerde” olması, bölgelerde zaman içerisinde yaşanan kültürel-etnik çatışmaların bireylerin çok kültürlülük algı düzeylerine bir nebze ket vuran psikolojik bir dışavurum olma olasılığını akla getirmektedir. Bununla ilgili olarak Berry (1997) kültürel-etnik çatışmaların yoğun şekilde yaşandığı bölgelerde yaşayan bireylerin diğer kültürlere karşı ön yargısal tutumlar geliştirme ve kendini diğer kültürlerden soyutlama eğiliminde olabildiğini vurgulamıştır. Bu durumla ilgili yapılan bir çalışmada Zee ve Oudenhoven (2000) farklı kültürel-etnik gruplar arasındaki iletişim yoksunluğunun çatışmaları derinleştirdiğini ve bu nedenle eğitim programlarının kültürlerarası iletişim becerini içeren şekilde oluşturulmasının önemine vurgu yapmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeylerinin annelerinin ve babalarının sahip oldukları eğitim düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, anne ve baba eğitim düzeyinin öğretmen adayların çok kültürlülük algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, anne ve baba eğitim düzeyinin çok kültürlülük algı düzeyini şekillendiren temel bileşenlerden biri olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Phalet ve Poppe (2000), bireylerin çok kültürlülüğe yönelik algısını bireylerin farklı kültürel-etnik gruplara yaklaşımını belirleyen bir bileşen olarak tanımlar. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bu sonucu destekleyen nitelikte Berry (2010), çok kültürlülüğe dair tutumların aileden ziyade okul ortamı ve ev dışı sosyal yaşantı tarafından şekillendirildiğini söylemiştir. Rattan ve Dovidio (2013), anne ve babanın eğitim düzeyinin çocukların genel eğitim düzeyini etkilemekte olduğunu fakat çok kültürlülük algısı üzerinde belirleyici bir etken olup olmadığı konusunda farklı düşünceler olduğunu altını çizmiştir. Örneğin alanyazına bakıldığında Schwartz da (2012), ailenin sahip olduğu eğitim seviyesinin çocukların kültürel bakış açıları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın çok kültürlülük algısının anne baba eğitim düzeyinden etkilenmediği

bulgusundan yola çıkarak, eğitim sistemlerinin çok kültürlülük algısı düzeylerinin yükselmesi üzerinde çok daha kritik bir görevinin olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

### **5.1.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Düzeyleri**

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin “orta alt düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaptanbaş ve Nartgün’ün (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık ve esneklik düzeylerinin orta seviyelerde olduğu belirtilmiştir. Tüysüz ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının üst biliş ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri araştırılmış ve genel olarak bu düzeylerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Carver (2005) bilişsel kapalılık eğiliminin yüksek olmasını bireylerin kültürel farklılıkları kabullenme, uyum sağlama ve olumlu yaklaşım gösterme yeterliliklerine ket vurucu bir etken olduğunu söyler. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışı eğitim yaşantıları esnasında esnek tutumlar geliştirmeleri, problem çözme yetkinliklerini üst düzeyde kullanmaları bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düşük olması gerekliliğiyle ilişkilendirilebilir. Sullivan ve Monti (2008) öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin ve açık fikirli yaklaşımlarının eğitim sürecindeki olumlu gidişata büyük bir katkı sağlayabildiğini vurgulamıştır. Nussbaum ve Jensen (2008) bilişsel kapalılığın, insanların farklı düşüncelere ve/veya kültürlere karşı yaklaşım tarzlarını şekillendiren önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, problem çözme yetenekleri, farklı kişi, durum ve olaylara karşı olumlu tutum ve tavırlar geliştirebilme konusunda öğretmen yetiştirme programlarının yeterliliğine ilişkin olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yarattığı yapılan test sonucunda belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bir bilişsel kapalılık eğilimi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, erkek öğretmen adaylarının bilgiye karşı tutumlarında kadın öğretmen adaylarına karşı daha kapalı ve sabit bir tutum gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bilişsel kapalılıkta cinsiyet farklılaşması üzerine ortaya koymuş olduğu bu durumla ilgili olarak Schroder (2006) cinsiyetler arasında var olan bu tür farklılıkların biyolojik, toplumsal ve kültürel

etkenlerden ileri gelebileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle erkek öğretmen adaylarının daha yüksek bilişsel kapalılık düzeyi göstermesinin toplumsal rol beklentileri ve normlarla ilgili olabileceği düşünülebilir. Byrnes ve diğerleri (1999) toplumsal cinsiyet rollerinin bireyin açık fikirlilik, yeni durum ve bilgilere karşı olumlu ve uyumlu tavırlar sergilemek gibi bilişsel süreçleri üzerinden önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Costa ve diğerleri (2011) erkeklerin daha otoriter ve kalıp düşünce tarzlarına eğilim gösterebildiği fakat kadınların esneklik ve duygudaşlık kurabilme becerilerinin daha yüksek olduğunu iddia etmiştir. Bu bilgiler ve yorumlar ışığında, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında cinsiyetler arası oluşabilecek bu tip farklılıkları azaltmak ve dengelemek; iki cinsiyetin de yeni bilgi, ortam ve durumlara karşı olumlu, esnek, çözümcü yaklaşımlar geliştirebilen öğretmenler yetiştirmek gibi amacının olması gerektiği söylenebilir. Stanovich (2011) bu durumla ilgili olarak öğretim ortamlarında bilişsel açıklığı ve esnekliği desteklemek adına eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini güdüleyen uygulamalar kullanılması gerekliliğini ifade etmiştir. Böylelikle, Eğitim Fakültelerinde işe koşulan öğretmen yetiştirme programlarına bir katkı olarak; öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri açısından ortaya koyulan cinsiyetler ile ilgili bu bulgular, daha kapsayıcı ve faydalı öğretim yaklaşımları geliştirmede ele alınabilir.

Bu çalışmada Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşma yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adayların bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin farklı bölümlerde benzer olduğunu göstermektedir. Buna karşın sıra ortalamalarında ortaya çıkan verilere bakıldığında Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlere göre daha yüksek bir bilişsel kapalılık eğilimi düzeyine sahip olduğu, Müzik Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ise sıra ortalamalarının nispeten düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının 4 yıllık eğitim süreçlerinde bu açıdan benzer bilişsel ihtiyaçlar ve akademik görevlerle karşı karşıya kalması ile açıklanabilir. Stanovich de (2011) bu konuda, özellikle öğretmen yetiştirme süreçleri içerisinde öğrencilerin pedagojik becerilere odaklanması gerektiğini, bunun bilişsel farklılıkların azaltılmasında fayda sağlayabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen adayların bu kısımda gösterdiği benzer puanlar, aynı üniversite ve aynı bölümde eğitim gören öğrencilerin benzer akademik başarı düzeyleri ile buraya katıldıkları ile

ilişkilendirilebilir. Burada göze çarpan, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin benzer bir şekilde “orta alt” seviyede olmasıdır. Bu bilgidен hareketle, öğretmen yetiştirme programlarının ders içerikleri ve uygulamalı çalışmalarının farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düşürülmesine yönelik düzenlenmesi faydalı olabilir. Schroder’e göre (2006) eğitimde farklı yaklaşımlar, disiplinler arası uygulamalı çalışmalar ve projeler öğrencilerin bilgiye bakışını olumlu anlamda etkileyebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum Eğitim Fakültesi 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve 4 yıllık eğitim süresi sonunda öğrencilerin bilişsel kapalılık düzeylerinde anlamlı bir değişim oluşmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, alanyazındaki çalışmalarca desteklenmektedir. Bu bağlamda Kruglanski ve Webster (1996) bireylerin bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin yaş veya eğitim seviyesi ile doğrudan bir değişim yaratmadığını, bireysel ve toplumsal faktörlerin de büyük etkisi olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte DeBacker ve Crowson da (2006) bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin bu gibi demografik değişkenlerden yeterince etkilenmeyen fakat öğrencilerin öğrenmeye bakış açılarını şekillendirdiğini söylemiştir. Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular, Eğitim Fakültelerinde işe koşulan öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinde eğitim süreci sonunda anlamlı bir fark yaratabilmekten uzak kaldığını doğrulayabilir. Farklı bir bakış açısıyla ise, sınıf düzeyi ve dolayısıyla yaş faktörünün bilişsel kapalılık eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde de düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin yaşadıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafi bölgelere göre çeşitlenen bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerine sahip olabileceğini ve kültürel, sosyo-ekonomik farklılıkların bunun üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Buna göre İç Anadolu Bölgesi ve takiben Karadeniz Bölgesi bilişsel kapalılık eğilimi en yüksek, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve takiben Doğu Anadolu Bölgesi ise bilişsel kapalılık eğilimi en düşük bölgeler olarak öne çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum, çeşitli kültürel farkların bireylerin yeni durumlarla ve belirsizliklerle baş etme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu sonucunu doğurabilir. Hofstede (2001) yayınlamış olduğu kültürel boyutlar teorisinde belirsiz durumlardan

kaçınma isteğinin farklı kültürler içerisinde bireylerin bilgiye karşı tutumu üzerinde bir etki yarattığını öne sürmüştür. Buradan hareketle, İç Anadolu Bölgesi gibi kültürel ve geleneksel değerlerin daha izole yaşandığı bölgelerde bilişsel kapalılık ve kaçınma ihtiyacının daha yoğun yaşanabileceği söylenebilir. Öte yandan Akşit ve diğerleri (2007) ise Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin sahip olduğu sosyo-ekonomik zorlukların bireylerin yeni bilgiye ve risk almaya daha açık olmasını gerektiren ortamlar şekillendirdiğini ifade etmiştir. Buradan elde edilen bilgiler ışığında eğitim kapsamında düşünmek gerektiğinden, genelde tüm eğitim programlarının, özelden öğretmen yetiştirme programlarının bölgesel farklılıkları da hesaba katan, kapsayıcı bir yaklaşımla temellendirilmesi gerektiği vurgulanabilir. Bu konuda Byrnes (1999) öğrencilerin belirsizliklerle başa çıkma becerini kazanabilmesi için eğitim programları ve kullanılan materyallerin uygulama yöntemlerine ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Schroder ise (2006) öğretmen adaylarının kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yükseltilmesini sağlamak adına sık sık farkındalık eğitimleri düzenlenmesi gerekliliğine işaret eder.

Bu çalışmada Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı denilebilecek ölçüde bir fark yaratmadığına ulaşılmıştır. Frans (2006) bilişsel kapalılık kavramını bireyin dünyaya bakışını ve farklı durumlara karşı tutum düzeyini belirleyen bir faktör olarak tanımlar. Politzer ise (2008) bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri yüksek kişilerin bilgiye nispeten daha kapalı, yeni düşünce biçimlerine ve değişime karşı direnç sahibi kişiler olduğunu söylemiştir. Buna karşın alanyazın incelendiğinde, tartışılan bu durum üzerine aksi görüşlerin de olduğu görülmüştür. Brown ve Kappes (2008) eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının hoşgörü, duygudaşlık ve uyum konusunda daha olumlu tutumlar sergileyebildiklerini vurgular. Bu çalışmanın bulgularına bakarak, öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin anne ve babalarının eğitim seviyelerinden bağımsız şekilde oluşabileceği söylenebilir. Buradan hareketle, eğitim ortamlarının ve öğretmen tutumlarının bilişsel kapalılık düzeyini düşürmek, problem çözme yeteneklerini geliştirmek, hoşgörülü yaklaşımlar sergileyebilmek ve duygudaşlık hissini güçlendirmek adına kritik bir göreve sahip olduğu düşünülebilir.

### ***5.1.3. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri ile Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Düzeyleri Arasındaki İlişki***

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasında “orta düzeyde negatif” bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı düzeyi arttıkça bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düşme eğiliminde olduğu anlamına gelmektedir. Çok kültürlülük algısı, bireylerin karşılaştıkları farklı kültürden insanlar, farklı kültürel öğeler gibi çeşitliliklere olumlu yaklaşabilme bilinci olarak tanımlanabilir. Bu bulgularla örtüşen şekilde Banks de (2004) çok kültürlülük algısı yüksek bireylerin yeni bilgiye ve değişikliklere daha açık olabildiğini söylemiştir. Diğer taraftan Kruglanski'nin tanımına göre bilişsel kapalılık bireylerin kesin ve net bilgiler arayışında oluşu ve belirsizliğe karşı tahammül gösterememesidir. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında Golebiowska (1999) bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri düşük olan kişilerde kapsayıcılık, kültürlerarası etkileşim kabiliyeti ve farklılıklara karşı olumlu tutumlar belirlendiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle, bilişsel kapalılık düzeyi yüksek öğretmen adaylarının sınıf ortamında karşılaştıkları farklı kültürel-etnik geçmişten gelen öğrencilere karşı yaklaşımlarının olumsuz yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında Dovidio ve diğerleri (2002) bireylerin çok kültürlü deneyimler yaşamasının onların bilişsel esnekliklerini güçlendirdiğini, önyargısal davranış sıklığını azalttığını, farklı toplumsal gruplar arasında olumlu tutumları desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Leung ve diğerleri (2008), farklı kültürlerle etkileşim kurabilme deneyiminin, bireyin sahip olduğu bilişsel şemaların çeşitlenmesine sebep olarak bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini düşürdüğünün altını çizmiştir. Bilişsel kapalılık eğilimi düzeyinin düşük olması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri bakımından önemli görülmektedir. Gay (2010) farklı kültürel-etnik geçmişlerden gelen öğrencilere eğitim yapılan bir sınıfta öğretmenlerin bu farklılıklara açık, anlayışlı ve esnek bir bilişsel yapıya sahip olması gerekliliğini vurgular. Buradan hareketle, bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi yüksek olan bir öğretmenin çok kültürlü sınıf ortamlarında zorluk yaşayabileceği düşünülebilir. Buradan ulaşılabilecek sonuçlardan biri, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adayların çok kültürlülük algı düzeylerini arttıracak şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğudur. Nieto (2010) öğretmen adaylarına yönelik, kültürlerarası iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik çalıştaylar ve uygulamalar yapılmasının bu duruma katkı sağlayacağını

söylemiştir. Howard ise (2003) kültürel yapı ile uyumlu olan bir pedagojik eğitim yaklaşımının, öğretmen yetiştirme amaçlı yapılan uygulamalarda toplumsal adalet, etik, demokrasi gibi konuları ele alması gerekliliğini ve öğretmenlerin eleştirel öz değerlendirme yapma imkanı bulmasının önemli olduğunu altını çizmiştir. Elde edilen bu bulgular, Türkiye'nin eğitim politikalarının şekillenmesi açısından da bir katkı sağlayabilecektir. Bu bağlamda çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının etkili uygulanabilmesi öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düşürülmesi ve ülkenin çok kültürlü yapısına uygun, duyarlı tutumlar sergileyebilmelerine olanak verebilir. Sonuç olarak, yapılan bu çalışma öğretmen adaylarının sahip olduğu çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde bu iki faktörün önemini ortaya koymaktadır. Bu gelişim, sadece öğretmenlerin mesleki veya kişisel başarılarını değil, sınıf içi ve sınıf dışı yaşantılarda öğrencilerle kuracakları etkileşimin kalitesini de yükseltebilir.

#### ***5.1.4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Düzeylerinin Çok Kültürlülük Algı Düzeyleri Üzerindeki Yordama Etkisi***

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip olduğu bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin çok kültürlülük algı düzeylerine üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğiliminin, çok kültürlülük algı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Polat ve Kılıç (2013), bireylerin çok kültürlülük algısı ile ilgili tutumlarının bağlamsal faktörlerden etkilendiğini ve özellikle bilişsel kapalılık eğilimi gibi bireysel özelliklerin bu tutumlarda belirleyici bir rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Başarır ve diğerleri de (2014), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlilik kazanmalarının önemini vurgulamıştır. Bu çalışmada, bireylerin farklı kültürlere karşı açık fikirli olma düzeylerinin çok kültürlülük algılarını şekillendirdiği belirtilmiştir. Ulaşılan veriler alanyazına paralel olarak düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık v düzeylerinin düşürülmesinin, kültürel farkındalık ve farklı kültürlere dair algılarının daha açık ve kapsayıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tadmor ve diğerleri (2009) da bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri yüksek bireylerin, belirsizlikten kaçınma eğilimleri nedeniyle farklı kültürel

bakış açıları karşısında daha sert ve değişmez bir tutum içerisine girebildiklerini vurgulamıştır. Elraz-Shapira ve Fox ise (2005) artan kültürel deneyimlerin insanların belirsizliklerle başa çıkabilme potansiyelini arttırdığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin düşürülmesine yönelik çeşitli stratejilerin uygulanmasının, çok kültürlülük algılarının geliştirilmesi açısından önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

## 5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak yapılmış olan önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına kültürel etkileşimi temele alan çok kültürlülük algı düzeyini yükseltecek çeşitli çalıştaylar ve eğitimler verilebilir.
2. Öğretmen yetiştirme programlarına farklı kültürler ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve deneyimler kazandırılmasına yardımcı olarak içerikler dâhil edilebilir ve böylelikle öğretmen adaylarının ülkenin çok kültürlü yapısına uyum sağlayabilme potansiyeli geliştirilebilir.
3. Öğretmen adaylarına Türkiye’de görev yapacakları birçok şehirde çok kültürlü sınıflarda eğitim yapacakları bilincinin kazandırılmasına yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir.
4. Öğretmen yetiştirme programları ülkenin sahip olduğu bölgesel farklılıkları, kültürel çeşitlilikleri ve dolayısıyla yetiştireceği öğretmen profilinin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla yeniden şekillendirilebilir.

5. Öğretmen yetiştirme programları kapsamında öğretmen adaylarının kültürel farkındalık düzeylerini geliştirmek adına teknolojinin imkânlarından faydalanılarak dijital eğitim materyalleri oluşturulabilir.

6. Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerini düşürmeye yönelik olarak “bilişsel esneklik eğitimleri” sunulabilir ve programa ortak dersler olarak programa dâhil edilebilir.

7. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının belirsizliklerle başa çıkma yetkinliklerini arttırmak amacıyla eleştirel düşünme odaklı içerikler öğretmen yetiştirme programlarında yer alabilir.

8. Eğitim Fakültelerine dâhil bölümler arasında etkileşimi arttırmak ve ortak bir bilinç oluşturabilmek adına farklı bölümlerde okuyan öğrencileri bir araya getirebilecek proje çalışmalarına ağırlık verilebilir ve böylelikle bölümler arası diyalog sağlanabilir.

9. Öğretmen adaylarının bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ve çok kültürlülük algı düzeyleri gibi durumları değerlendirebilmek adına Eğitim Fakültelerinde öz farkındalık testleri uygulanabilir.

10. Bilişsel kapalılık eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adayları, üniversiteler kapsamında erişebilecekleri psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaya teşvik edilebilir.

### ***5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler***

1. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin incelendiği bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Bu çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinden üniversiteler dahil edilecek daha geniş kapsamlı bir şekilde yapılabilir.

2. Bu çalışmada Çok Kültürlülük Algı Ölçeği ve Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği aracılığıyla elde edilen nicel verilerden yararlanılmıştır. Nitel veya karma yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri incelenebilir.

3. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri ile kıyaslanabilir.

4. Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan bireylerin çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeyleri, başka fakültelerdeki öğrencilerden elde edilen verilerle karşılaştırılarak araştırılabilir.

5. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin farklı meslek gruplarından elde edilen verilerle karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

6. Katılımcıların çok kültürlülük algı düzeyleri ve bilişsel kapalılık eğilimi düzeylerinin zamanla nasıl bir değişime uğradığının ve/veya ne gibi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi için boylamsal yöntem kullanılabilir.

7. Bu çalışmaya yalnızca Eğitim Fakültesinin 1. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları dahil edilmiştir. Fakülte'deki tüm sınıf kademelerinden veri toplandığı bir çalışma yapılabilir.

8. Bu çalışma Türkiye'de yaşayan öğretmen adayları ile sınırlı tutulmuştur. Farklı ülkelerde yaşayan öğretmen adayları da çalışmaya dâhil ederek farklı kültürel bağlamların öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısı ve bilişsel kapalılık eğilimi üzerindeki etkisine bakılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbari, R., & Dadvand, B. (2011). Teaching as a profession: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 221–228.
- Akça, M. Ö., & Kayış, A. R. (2021). Öz yeterlilik, çok kültürlü tutumlar ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50*(2), 1241-1262.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Akşit, N., Tatar, M., & Akkaya, A. (2007). Türkiye'de eğitim ve bölgesel farklılıklar: Bir inceleme. *Educational Administration: Theory and Practice, 52*(13), 425-438.
- Albayrak, H. Ş. (2019). Religious pluralism and religion-state relations in Turkey. *Religions, 10*(1), 61. <https://doi.org/10.3390/rel10010061>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana].
- American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>
- APA. (2023). *Challenges to teaching introductory psychology: Teachers' cognitive characteristics*. APA.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler teknikler örnekler*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Arslan, S. (2016). Çok kültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 1-14.
- Atılğan, G. (2010). Küreselleşme ve çok kültürlülük. *Siyasal İletişim Platformu Yayını*, 45-58. <https://baskanlikreferandumu.siyasaliletisim.org/wp-content/uploads/2010/10/kuresellesmevecokkulturluluk.pdf>
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirme alanındaki güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92285>
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirme alanındaki güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/229723>
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.277>
- Aydın, H. (2013). *Çokkültürlü eğitim: Dünya'da ve Türkiye'deki tartışmalar ve uygulamalar*. Nobel Yayınları.
- Bağlı, M., & Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü vatandaşlık*. Çizgi Kitabevi.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2005). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Teachers College Press.
- Barakoska, A. (2013). Multiculturalism as important characteristic of contemporary education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(1), 25-30.

- Başarır, F., Sarı, E., & Çetin, A. (2014). Çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumları ve algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 175-190.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2010). Acculturation and adaptation: A longitudinal study of immigrant youth in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 397-409. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.04.005>
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Multiculturalism in teacher training: Challenges and opportunities. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744.
- Blum, L. (2001). Recognition and multiculturalism in education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 539-559. [http://www.faculty.umb.edu/lawrence\\_blum/publications/publications/A38.pdf](http://www.faculty.umb.edu/lawrence_blum/publications/publications/A38.pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Bozkuş, O. (2022). Ahlaki yargılamanın yordayıcıları olarak bilişsel kapalılık ihtiyacı, dindarlık ve politik yönelim. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 203-220. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2411334>
- Britannica. (2024). Education | Definition, Development, History, Types, & Facts. <https://www.britannica.com/topic/education>
- Brown, A. L., & Kappes, J. L. (2008). The role of cognitive closure in the development of intolerance and prejudice. *Psychological Science*, 19(5), 412-419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02106.x>
- Brown, T. (2017). *Pedagogical practices in higher education*. Springer.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given*. Harvard University Press.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk-taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*(3), 367-383.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin uzmanlığının tanınması ve geliştirilmesi: 21. yüzyılı bekleyen sorunlar. *Uluslararası Dünya Öğretmen Konferansı*, 15-25. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Carver, C. S. (2005). Bilişsel esneklik: Kişisel ve sosyal uyumda önemli bir rol. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(2), 243-249.  
<https://doi.org/10.1177/0146167204271504>
- Cochran-Smith, M. (2002). Teacher learning for diverse populations. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 93-105.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, *30*(2), 7-26.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(2), 322-331.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*.
- Çakmak, M. (2009). Investigating teacher candidates' multicultural education perceptions. *Novitas-ROYAL: Research on Youth and Language*, *3*(2), 75-87.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Eğitim liderliği ve öğretim liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 23-40.
- Çelebi, H., Güner, D., Taşçı Kaya, A., & Korumaz, M. (2014). Eğitimde yeni perspektifler ve öğretmen yetiştirme. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *20*(1), 18-21.
- Çiftçi, Acar, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-138.
- De Dreu, C. K. W. (1999). Need for cognitive closure and decision-making processes in negotiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(2), 260-276.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2009). The influence of need for closure on learning and teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513. [https://www.researchgate.net/publication/225121983\\_The\\_Influence\\_of\\_Need\\_for\\_Closure\\_on\\_Learning\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/225121983_The_Influence_of_Need_for_Closure_on_Learning_and_Teaching)
- Demir, A. (2015). Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35), 1-15.
- Demir, M. (2017). Eğitimde çok kültürlülük ve öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 275-289.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2006). What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. *Young Children*, 61(5), 26-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847143>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dolinski, D. (2016). Information processing in the context of high and low need for cognitive closure. *Frontiers in Psychology*, 7, 302.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (2002). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In *The Sage handbook of social psychology* (pp. 115–140). Sage Publications.
- Duman, B. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme ve öğretim*. Pegem A Yayıncılık.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11–18. <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>

- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15).  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15096>
- Ergin, D. Y., & Ermeğan, B. (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 113-124.  
[https://www.researchgate.net/publication/352362662\\_Cok\\_kulturluluk\\_ve\\_sosyal\\_uyum](https://www.researchgate.net/publication/352362662_Cok_kulturluluk_ve_sosyal_uyum)
- Ergül Güvendi, N. (2023). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türk kültüründe kadın: Kuramsal bir tartışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 551-564.
- Ertaş, H., & Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3335731>
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Yelken-tepe Yayınları.
- Farooq, F., Yusop, Z., Chaudhry, I. S., & Iram, R. (2019). Assessing the impacts of globalization and gender parity on economic growth: empirical evidence from OIC countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 1-14.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Federico, C. M., & Ekstrom, P. D. (2018). The need for closure and political attitudes. *Political Psychology*, 39(5), 1019-1036. <https://doi.org/10.1111/pops.12456>
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-10). Routledge.
- Fox, S., & Elraz-Shapira, S. (2005). Open-mindedness and motivation in cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 463-480.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.003>
- Frans, P. (2006). Cognitive closure and the perception of social differences. *Journal of Social Psychology*, 145(5), 639-657. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.5.639-657>

- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Office of Educational Research and Improvement. ERIC Document Reproduction Service No. ED378287.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161025>
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gluchmanova, M. (2015). The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>
- Golebiowska, E. (1999). Attitudes toward diversity and cognitive styles. *Journal of Social Issues*, 55(4), 567-588. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00134>
- Golec-Cislak, E., & Wesolowska, M. (2003). Need for cognitive closure, political conservatism and inter-group aggressiveness. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=49b7e95381677de737e8be750ec66301d3dd1f5e>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.

- Gültekin, M. (2006). Eğitim ve öğretim kavramlarının analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 27-40.
- Günel, N. (2014). Marmara ve Ege bölgelerinde kır yerleşmelerinin yükselti kademelerine göre dağılışı. *Türk Coğrafya Dergisi*, 28, 143-154.  
<https://doi.org/10.17211/tcd.13065>
- Güngör, H. (2020). Karşılaştırmalı edebiyat, küreselleşme ve göç arasındaki ilişki üzerine genel bir analiz. *Kare*, 51-65.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kare/issue/58085/708736>
- Gürsoy, E., & Akın, H. (2013). The attitudes of teacher candidates towards multicultural education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 217-222.
- Harlow, L., DeBacker, T., & Crowson, H. M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 110-119.
- Hifza, H., Antoni, A., Syakhrani, A. W., & Hartati, Z. (2020). The multicultural Islamic education development strategy on educational institutions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 158-170. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.799>
- Hirst, P. H. (1975). *Knowledge and the curriculum*. Routledge.  
<https://archive.org/details/knowledgecurricu0000hirs>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage Publications.  
<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77323/T04807.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Horzum, M. B., & Ayas, T. (2018). Bilişsel kapalılık ihtiyacı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 227-240.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195-202.
- Işıkgil, S. (2017). An analysis on McGinn's mysterianism: Reply to Erhan Demircioğlu. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 2017(1), 11-18.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/372250>

- İçişleri Bakanı Yerlikaya, A. (2023). TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda yapılan konuşma. Anadolu Ajansı.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.  
<https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/358700>
- Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., & Sulloway, F. J. (2003). Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129(3), 339-375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.339>
- Kalaycı, Ş. (2022). Parametrik olmayan testlerin kullanımı ve Kruskal-Wallis H testi. *İstatistik ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 45-60.  
<https://doi.org/10.1016/j.istat.2022.01.005>
- Kandirmaz, M. (2023). *Üniversite öğrencilerinde siyasal düşüncenin karmaşıklığının yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilişsel kaçınma ve Beş Faktör kişilik özellikleri* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Karacabey, M. F., Özdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.383>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kashima, E. S., Greiner, T., Sadewo, G., Ampuni, S., Helou, L., Nguyen, V. A., Lam, B. C. P., & Kaspar, K. (2017). Open- and closed-mindedness in cross-cultural adaptation: The roles of mindfulness and need for cognitive closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 59, 31-42.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.05.001>
- Kavaklı, N. (2017). Contributions of educational projects on ELT student-teachers' professional development. *International Journal of Education Studies*, 45(2), 118-135. <https://www.researchgate.net/publication/315595566>
- Kıranatlıoğlu, M. (2019). Eğitim öğretim kavramları. *Atlas Journal*, 5(22), 765-769.
- Kirişçi, K., & Winrow, G. (1997). *The Kurdish Question and Turkey*. Routledge.

- Kosic, A. (2002). Need for cognitive closure and coping strategies. *International Journal of Psychology*, 37(1), 35-43.  
<https://doi.org/10.1080/00207590143000153>
- Köksal, M. (2008). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan öğretim materyallerinin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 153-168.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: 'Seizing' and 'freezing'. *Psychological Review*, 103(2), 263–283.  
<https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc590Readings/Kruglanski1996.pdf>
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed-mindedness*. Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448–468.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022103183900227?via%3Dihub>
- Leman, P. J., & Cinnirella, M. (2013). Beliefs in conspiracy theories and the need for cognitive closure. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 378.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00378>
- Leung, K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
- Levrau, F., & Loobuyck, P. (2018). *Multiculturalism and the politics of diversity*. Springer Link. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75087-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75087-8_7)
- Marouli, C. (2002). Multicultural environmental education: Theory and practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1), 26-33.  
<https://cjee.lakeheadu.ca/article/download/272/162>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1217-1230. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1217>

- Modood, T., & May, S. (2001). Multiculturalism and education in Britain: An internally contested debate. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 305-317.
- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A comparative overview: Civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, 109-129.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088303550100009X>
- Nayır, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 1-10. <https://www.ogrenmen.com/makaleler/cok-kulturluluk.pdf>
- Nayır, K. F., & Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/180161>
- Needham, B. (2012). The cognitive style of open-mindedness. *The Journal of Educational Psychology*, 104(3), 752-762. <https://doi.org/10.1037/a0027719>
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M., & Jensen, L. (2008). Eğitimde çok kültürlülük ve bilişsel kapalılık. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00537.x>
- Özden, B. A. (2015). Erken Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği. *Kebikeç*, 40, 7-20.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi? *Turkish Studies*, 8(3), 345-367.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17702>
- Özdemir, S. M. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 47-74.  
<https://www.researchgate.net/publication/342695857>

- Özgür, H. (2013). Teacher candidates' multicultural attitudes in Turkish education faculties. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 15-28.
- Parker, W. C., Ninomiya, A., & Cogan, J. (1999). Educating world citizens: Toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal*, 36(2), 117-145. <https://www.jstor.org/stable/1163536?seq=3>
- Phalet, K., & Poppe, E. (2000). Education, national identity, and multiculturalism. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(3), 295-313. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(00\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(00)00006-1)
- Pit-Ten Cate, I. M., Glock, S., & Kleen, H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective-taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752.
- Polat, S. (2009). Çok kültürlü eğitimin amacı ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 30-45.
- Polat, S. (2009). Eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim ve öğretim sürecine yönelik bir model önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 193-218.
- Polat, S. (2009). Eğitimde çok kültürlülük ve öğretmen yeterlikleri. *Journal of Social Policy Studies*, 7(1), 30-50.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- Polat, S., & Kılıç, Z. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük algıları ve tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 208-221.
- Politzer, G. (2008). Cognitive closure and prejudice: Toward a deeper understanding of the mechanisms behind intolerance. *Journal of Cognitive Science*, 12(3), 198-213. <https://doi.org/10.1080/10020080802115618>
- Quezada, R., & Romo, J. J. (2004). Multiculturalism, peace education, and justice in teacher education. *Multicultural Education*, 11(3), 2-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783084.pdf>
- Ramos, M. R., Massey, D., Bennett, M., & Hewstone, M. (2022). *Diversity makes countries stronger in the long run: Study. Global Citizen.*

<https://www.globalcitizen.org/en/content/does-multiculturalism-work-social-diversity-global/>

- Rattan, A., & Dovidio, J. F. (2013). The role of racial and ethnic diversity in shaping the attitudes of future educators toward diversity. *The Journal of Social Psychology, 153*(4), 490-504. <https://doi.org/10.1080/00224545.2013.784956>
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık alguları ve kültürlerarası duyarlılıkları* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2006). Need for closure relations with seizing and freezing tendencies: Separating the urgency from the permanence tendency. *Psychological Bulletin, 132*(2), 218–236.
- Rosman, T., Mayer, A. K., Peter, J., & Krampen, G. (2016). Need for cognitive closure may impede the effectiveness of epistemic belief instruction. *Learning and Individual Differences, 49*, 406-413.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (2015). Teachers' beliefs about cognitive-activation strategies and classroom management practices. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 113-127. <https://doi.org/10.1037/edu0000030>
- Sandıkçıoğlu, P. A. (2020). McGinn'in bilişsel kapalılık tezinin bir değerlendirmesi: Erişim ve anlama. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi, 14*, 165-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1349533>
- Sanz, N. M., Urías, M. D. V., Salgado, L. N., Benítez, N. V., & Martínez, M. C. V. (2023). Educate to transform: An innovative experience for faculty training. *Education and Information Technologies, 28*(2), 1613-1635. [https://www.researchgate.net/publication/362403931\\_Educate\\_to\\_transform\\_An\\_innovative\\_experience\\_for\\_faculty\\_training](https://www.researchgate.net/publication/362403931_Educate_to_transform_An_innovative_experience_for_faculty_training)
- Sarıbay, A. Y. (2002). Kültürel bir olgu olarak küreselleşme. In *Siyasi, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla küreselleşme* (pp. 49-50). Ufuk Kitapları, Sosyal Bilimler Dizisi.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2021). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*, 355-377. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1401024>

- Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.  
<https://doi.org/10.16916/aded.449622>
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 263-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202292>
- Schroder, H. M. (2006). Conceptualizing cognitive styles: A review of measurement instruments. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 573-585.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.02.014>
- Schwartz, S. J. (2012). The role of family and education in shaping young people's attitudes toward cultural diversity. *Journal of Adolescence*, 35(1), 132-139.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.01.001>
- Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.001>
- Sollár, T., & Vanecková, J. (2012). Need for closure, ability to achieve closure and monitoring-blunting cognitive coping style. *Studia Psychologica*, 54(2), 137.
- Stanovich, K. E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341140.001.0001>
- Sullivan, A., & Monti, S. (2012). Açık fikirli olmanın gücü: Eğitimde kültürel farkındalık. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 153-163.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.11.005>
- Şahin, H. (2017). Eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 36(2), 175-190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/379842>
- Şahinler, Y. (2021). Covid-19 sürecinde spor bilimler fakültesi öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 13-26.

- Şeker, B. D., & Akman, E. (2015). Bilişsel kapalılık ihtiyacı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35), 51-63.
- Şimşek, A., & Yıldırım, Z. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1), 37-50.
- Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Open- and closed-mindedness in cross-cultural adaptation: The roles of mindfulness and need for cognitive closure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 730-742.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (2010). *Çokkültürcülük tanınma politikası*. Yapı Kredi.
- Taşdemir, S. H., & Murat, M. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2188-2209. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1005419>
- Teig, N., Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). I know I can, but do I have the time? The role of teachers' self-efficacy and perceived time constraints in implementing cognitive-activation strategies in science. *Frontiers in Psychology*, 10, 1697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01697>
- Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. [https://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu](https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu)
- Tezcan, M. (2018). Eğitimde toplumsal işlevler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.19126/ea.2018.1911>
- Tuncel, G., & Ekici, S. (2019). Göçün siyasal etkisi: Suriyeli göçmenlerin Türkiye siyasetine etkisi. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907106>
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6740/90620>

- Türkiye Cumhuriyeti. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Kanun). *Resmî Gazete*, 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- UNESCO. (1982). Kültürel çeşitlilik üzerine rapor. [unesco.org](https://unesco.org).
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.
- Uzer Yıldız, T. (2024). Biliş. *TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/bilis>
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). *Cultural diversity and intercultural communication: Theories, applications, and implications* (pp. 79-92). Sage Publications.
- Vermeulen, H., & Slijper, B. (2003). *Multiculturalisme in Canada, Australie en de Verenigde Staten, ideologie en beleid*. Aksant.
- Viola, V., Tosoni, A., Brizi, A., Salvato, I., Kruglanski, A. W., Galati, G., & Mannetti, L. (2015). Need for cognitive closure modulates how perceptual decisions are affected by task difficulty and outcome relevance. *PloS One*, 10(12).
- Watkins, M., & Noble, G. (2014). *Rethinking multiculturalism/reassessing multicultural education*. University of Western Sydney. <https://core.ac.uk/download/pdf/30673110.pdf>
- Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049–1062.
- Webster, D. ve Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1049-1062. [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/individual\\_differences\\_in\\_need\\_for\\_cognitive\\_closure.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/individual_differences_in_need_for_cognitive_closure.pdf)

- Yalçındağ, B., & Özkan, T. (2015). Türkiye'de bilişsel kapalılık ihtiyacının sosyodemografik faktörlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 1-10.
- Yavuz, A. (2021). Eğitimde entegrasyon mücadelesi: Göçmen öğrencilerin dil eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Yayınları*. <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/ef46ae93-4afe-4c22-9f89-7f8f3881724a/egitimde-entegrasyon-mucadelesi-gocmen-ogrencilerin-dil-egitiminde-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri>
- Yıldırım, F. (2018). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye'deki uygulama alanları. *Eğitim ve Bilim*, 42(3), 123-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253846>
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 196-204.
- Yılmaz, H. (2018). The need for cognitive closure relates to four basic concepts of positive psychology. *The Journal of Academic Social Science*, 6(75), 33-47.
- Yılmaz, H. (2018). Comparison of the university students in Turkey and Central Asia with regards to their characteristics of thinking, decision making and cognitive closure. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 309-318.
- YÖK. (1998). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Dizisi. YÖK.
- Yurttaş, S. (2019). Toplumsal kimlik okuryazarlığı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1123-1140.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Kararı

#### MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 3 KARARI

Protokol No : 240047		Karar No : 89	
Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi EMRE BARAN ARAS		
Kurumu / Birimi	EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM		
Araştırmanın Başlığı	Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algısı ile Bilişsel Kapalık Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma		
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	08.03.2024		
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 13.03.2024 1. Düzeltme Tarihi : 26.03.2024 2. Düzeltme Tarihi : 09.05.2024		
Karar Tarihi	25.06.2024		

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. C. Ergin EKİNCİ  
Başkan

Prof.Dr. Serap ÖZEN  
Üye

Prof.Dr. Bilgin ŞENEL  
Üye

Doç.Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK  
Üye

Prof. Dr. Erdoğan KELEŞ  
Üye

Prof.Dr. Hüseyin ÇEKEN  
Üye

Prof. Dr. Hammet ARSLAN  
Üye

Doç.Dr. Özgür ULUBEY  
Üye

Bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Doğrulama adresi <https://etikkurulbasvuru.mu.edu.tr/dogrulama/NYSD3112>



**Ek 2. Araştırma Uygulama İzni**

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-89241861-302.08.01-814249  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25.09.2024

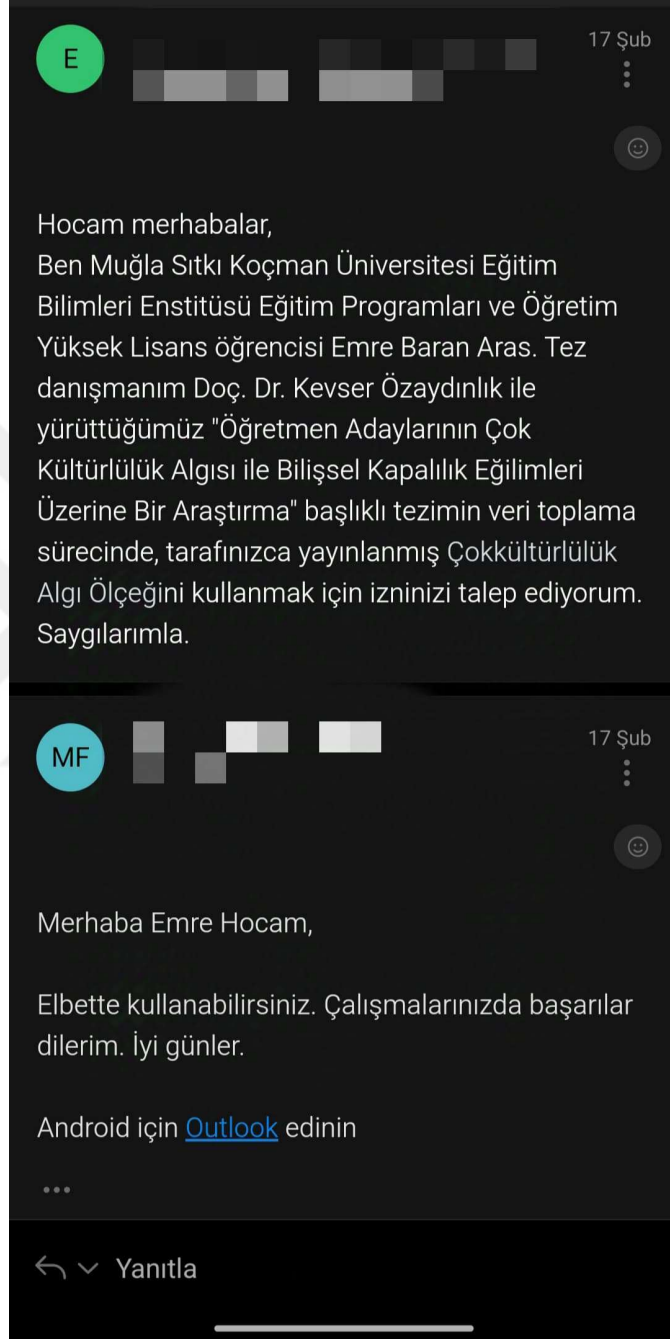
**ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA**

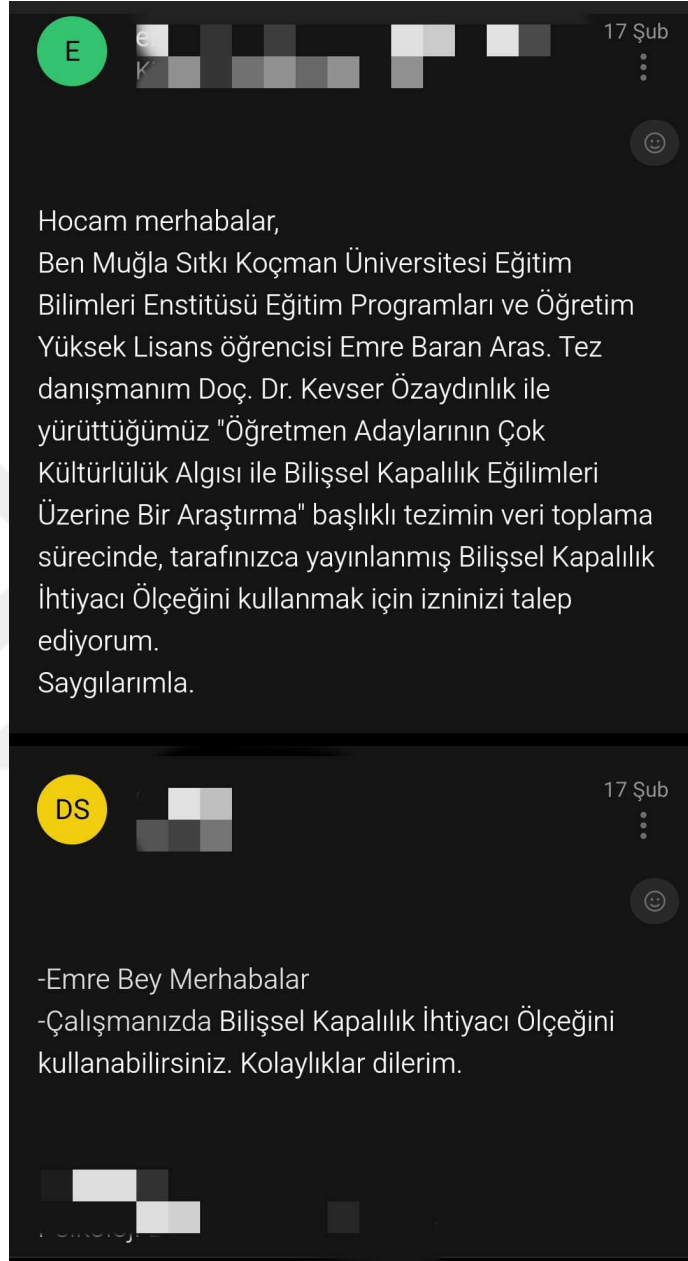
İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 25.09.2024 tarihli ve E-14988706-302.08.01-813100 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 2143100010 numaralı öğrencisi Emre Baran ARAS' ın " Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Algısı ile Bilişsel Kapalılık Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma Başlıklı "tez çalışması kapsamında araştırmalarını Fakültemiz ilgili öğrencilerine uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Osman Raşit IŞIK  
Dekan V.

**Ek 3. Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Kullanım İzni**

**Ek 4. Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği Kullanım İzni**

### Ek 5. Çok Kültürlülük Algı Ölçeği

<b>ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGI ÖLÇEĞİ (ÇAÖ)</b>	1) Tamamen katılıyorum 2) Katılıyorum 3) Kararsızım 4) Katılmıyorum 5) Kesinlikle Katılmıyorum
1) Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.	(1) (2) (3) (4) (5)
2) İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
3) Öğretmenlerin, her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat vermeleri gerekir.	(1) (2) (3) (4) (5)
4) İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
5) Farklı kültürlerin bir arada sorunsuz bir şekilde yaşamasını toplumsal bir gereklilik olarak görürüm.	(1) (2) (3) (4) (5)
6) Farklı bölgelerde yaşayan insanların birbirlerinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlayışla karşılarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
7) Çok kültürlü bir eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
8) Çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
9) Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
10) Kendimi bir çok kültürlü eğitimci olarak görüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
11) Kültürü benden farklı bireylerle empati yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5)
12) Sadece tek bir kültürün hakim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
13) Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarı için bir avantaj olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
14) Öğretmen yetiştiren programlarda çok kültürlü eğitimle ilgili derslerin olmasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5)
15) Kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrışma oluşturacağını düşünmüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
16) Öğretmenlerin, farklı kültürlerden olan öğrencileri kendi kültürel kimlikleriyle kabul etmeleri gerektiğini düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
17) Eğitim sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini kapsayacak şekilde olmalıdır.	(1) (2) (3) (4) (5)
18) Ülkemizde etnik kökene dayalı ayrımcılığın önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
19) İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
20) Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5)

21) İnsanların etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Öğretim ortamı, farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Çok kültürlü eğitimin günümüzde göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) İnsanların dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Öğrencilerim, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ek 6. Bilişsel Kapalılık İhtiyacı Ölçeği**

<b>BİLİŞSEL KAPALILIK İHTİYACI ÖLÇEĞİ (BKİÖ)</b>	1) Tamamen katılıyorum 2) Katılıyorum 3) Kısmen Katılıyorum 4) Kısmen Katılmıyorum 5) Katılmıyorum 6) Katılıyorum
1) İş yerinde düzen ve kuralların açık olmasının başarı için esas olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
2) Saatleri belli, düzenli bir hayatı mizacıma uygun buluyorum.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
3) Benim kişisel yerim (oda, ev, dükkan vs.) genellikle karışık ve düzensizdir.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
4) Bana göre tertip ve düzen, iyi bir öğrencinin en temel özellikleridir.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
5) Bana göre, istikrarlı bir hayat tarzına sahip olma, hayatımı çok daha keyifli hale getiriyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
6) Açık ve düzenli bir hayat tarzından keyif alırım.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
7) Her şey için bir planın ve yerin olmasından hoşlanırım.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
8) Belirsiz durumlardan hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
9) Birden fazla cevabı olan sorulardan hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10) Başıma gelen bir olayın sebebini anlayamadığım zaman rahatsız olurum.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
11) Önemli bir konu hakkında aklım karıştığında kendimi çok kötü hissederim.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
12) Çoğu sosyal çatışmada, hangi tarafın haklı veya haksız olduğunu kolaylıkla anlarım.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
13) İnsanların her zaman ne düşündüklerini bilmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
14) Bir kişinin sözünün çok farklı anlamlara gelebilecek olmasından hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
15) Kararsız görünen birini dinlemeyi sıkıcı bulurum.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
16) Bir kimsenin niyetinin ve kastının açık olmaması beni rahatsız eder.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
17) Ne yapacağı belli olmayan arkadaşlarımın olmasından hoşlanırım.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
18) Beni neyin beklediğini bilmediğim bir duruma girmenin belirsizliği hoşuma gider.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
19) Dışarı yemeğe çıktığım zaman daha önceden gittiğim yerleri tercih ederim çünkü beni neyin beklediğini bilirim.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
20) Planlarımı son anda değiştirmekten nefret ederim.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
21) Planlarımı son anda değiştirmeyi eğlenceli buluyorum.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

22) Ne yapacağı belirsiz insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
23) Tanıdık arkadaşlarla birlikte olmayı tercih ederim; çünkü onlardan ne bekleyeceğimi bilirim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
24) Ne olup biteceğini tahmin edemediğim durumlardan hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
25) Sonrasını tahmin edemediğim durumlardan hoşlanmam.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
26) Bir şey hakkında fikir geliştirdikten sonra bile başka bir görüşü dikkate almaya her zaman istekliyimdir.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
27) Pek çok çatışmaya baktığımda genellikle iki tarafın da haklı olduğu yanları görürüm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
28) Bir problem hakkında düşünürken çözüm konusunda olası farklı görüşleri dikkate alırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
29) Benden farklı görüşlere sahip insanlarla ilişkiye girmeyi tercih ederim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
30) Karşılaştığım sorunların olası pek çok çözümünü daima görürüm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
31) Ben kendimi kararsız biri olarak tanımlayabilirim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
32) Alışverişe gittiğimde, tam olarak ne istediğime karar vermekte zorlanırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
33) Problemlerle karşılaştığımda en iyi çözümün ne olduğunu genellikle çabuk bulurum.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
34) Önemli kararları son ana kadar bekletme eğilimindeyim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
35) Önemli kararları genellikle hızlı ve kendimden emin şekilde veririm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
36) Bir problemi çözmeye çalıştığımda sıklıkla, o kadar çok seçenek görürüm ki, bundan kafam karışır.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6