



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİMDE MESLEKİ
ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLUŞTURMA:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

ELİF SİMGE GÜZELERGENE

Denizli-2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİMDE MESLEKİ
ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLUŞTURMA:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Elif Simge GÜZELERGENE

Danışman

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Üye: Doç. Dr. Funda NAYIR

Üye: Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Elif Simge GÜZELERGENE

TEŞEKKÜR

Akademik yaşamımda, deneyimlerinden ve alan konusundakiengin bilgilerinden istifade ettiğim, kendisi ile hem öğrenci hem de akademik personel olarak çalışmaktan onur duyduğum Saygıdeğer Hocam ve Danışmanım;

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen’e;

Araştırma konum konusunda bana ilham kaynağı olan ve süreç boyunca desteğini her zaman hissettiğim, adeta ikinci danışmanım olan Sevgili Hocam;

Doç. Dr. Funda Nayır’e;

Tez jürimde yer alan ve araştırmanın en başından en sonuna kadar değerli fikirleri ve önerileri ile araştırmamın inşa edilmesine katkıda bulunan Değerli Hocam;

Prof. Dr. Pınar Sarpkaya’ya;

Lisansüstü eğitimim süresince, bilgi ve deneyimleri ile gelişimime katkı sunan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalındaki tüm değerli hocalarıma;

Değerli zamanlarını ayırarak araştırmaya katılan, fikirlerini ve deneyimlerini paylaşan ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan sevgili MÖT üyesi öğretmenlere;

Pamukkale Üniversitesi’nde başlayan akademik yaşamım süresince iş birliğini ve desteğini daima hissettiğim çalışma arkadaşım Arş. Gör. Deniz Baransel Cinar’a;

Hacettepe Üniversitesi’nde başlayan lisans eğitimimizden bu yana daima yanımda olan, beni her daim cesaretlendiren ve destekleyen, akademik yaşama beraber adım attığımız ve beraber sürdürmeyi umut ettiğim dostlarım Öğr. Gör. Beren Tiryaki, Öğr. Gör. Özge Ayvalı ve Öğr. Gör. Tuğçe Soygül’e;

Kendimi bildim bileli bana koşulsuzca sevildiğimi ve desteklendiğimi hissettiren canım “Çekirdek Aileme”;

SONSUZ TEŞEKKÜR EDERİM.

ÖZET

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimde Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma:

Bir Eylem Araştırması

GÜZELERGENE, Elif Simge

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Ocak 2023, 283 sayfa

Araştırmada, Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki bir ortaöğretim kurumunda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme topluluğunun kurulması, çalışmalarının başlatılması ve sürdürülmesi ve etkililiğinin uygulama sürecinde ve sonunda topluluk üyelerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, iş birlikli eylem araştırması desenine göre tasarlanmış ve 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Ekim-Kasım ayları arasında yürütülmüştür. Uygulama kapsamında, dört Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinliği yürütülmüş ve altı topluluk toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın verileri, odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, gözlem ve belgelerin incelenmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Eylem planı dahilinde mesleki öğrenme topluluğu tarafından dört etkinlik yürütülmüş ve değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda, araştırma bulguları doğrultusunda, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması/duyarlılık geliştirmesini sağlamak amacıyla Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Model önerisi geliştirilmiştir. Geliştirilen model, çokkültürlü eğitimde okul temelli öğretmen mesleki gelişim modelidir. Bu model, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu

uygulamalarının, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları zorluklardan ve bu zorluklarla baş edebilmek, yani sınıflarındaki kültürel çeşitliliğin farkına varabilmek ve bu çeşitliliğe cevap verebilmek üzere ortaya çıkan ihtiyaçlarından yola çıkarak planlamasına, bu uygulamanın ortak paylaşım ve iş birliği ile yürütülmesine, destekleyici okul kültürü ve liderliğine, sürekli ve okul temelli mesleki gelişim sağlanmasına dayanmaktadır. Bu süreçte, sosyokültürel becerileri artırmak, meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunmak, farklı bakış açıları kazanmak, eğitime yönelik eleştirel bakış açısı geliştirmek için “Film İzliyoruz.” etkinliği; iş birliği yaparak sınıf içi uygulamaları geliştirmek ve birbirinden öğrenmeyi sağlamak için “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliği; bireysel ihtiyaçları fark etmek üzere öz değerlendirme becerisi geliştirmek ve böylece eksikliklerin ve daha farklı yapılabilecek uygulamaların farkına varılmasını sağlamak için “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliği; geribildirim ve birbirinden öğrenmenin gücüyle öğretim uygulamalarının ve öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimin sağlanması için “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği kullanılabilir. Araştırmanın sonucunda, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu uygulamasının bir eylem planı dahilinde, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesini ve böylece kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsemesini, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ilkelerine ve uygulamalarına uygun öğretim etkinlikleri tasarlama ve yürütmesini sağlayarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştığı sorunlara çözüm olabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme topluluğu, kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı öğretmen, eylem araştırması.

ABSTRACT

Building Professional Learning Communities in Culturally Responsive Education: An Action Research

GUZELERGENE, Elif Simge

M.A. Thesis in Educational Sciences,
Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOGEN

January 2023, 283 pages

In this study, it was aimed that a professional learning community consisting of voluntary teachers of different branches working a secondary school was established and its work was initiated, maintained, and monitored and its effectiveness is evaluated according to the opinions of the members of the community along with the researcher's observations. The research was designed according to the collaborative action research model and was carried out between October and November in the 2022-2023 Academic Year. As part of the implementation, four culturally responsive professional learning community activities were conducted, and six community meetings were held. The data of the research were obtained through focus group interviews, individual interviews, observation, and examination of documents. The data were analyzed by content analysis method.

Within the action plan, four activities were conducted/implemented and evaluated by the professional learning community. At the end of the process, in line with the research findings, a Culturally Responsive Professional Learning Community Model proposal was made to enable teachers to be responsive/develop cultural responsiveness through professional learning communities. This model is a school-based teacher professional development model in multicultural education. This model is established on planning of Culturally Responsive

Professional Learning Community practice based on challenges that teachers face in multicultural education and their needs to cope with these challenges, that is, to be aware of and respond to the cultural diversity in their classrooms, and on the implementation of practices through common sharing and cooperation, supportive school culture and leadership, and providing continuous and school-based professional development by being carried out at regular intervals. In this process, “How was the movie?” activity to increase socio-cultural skills, exchange ideas with colleagues, gain different perspectives, and develop a critical perspective on education; “We are preparing a Culturally Responsive Lesson Plan” activity in order to develop in-class practices by collaborating and to enable learning from each other; “Micro-teaching Time” activity to develop self-evaluation skills in order to realize individual needs and thus to realize deficiencies and practices that can be done differently and “I’m Observing My Colleague’s Lesson” to ensure teaching practices’ and teacher’s individual and professional development with the power of feedback and learning from each other can be used. As a result of the research, it is concluded that Culturally Responsive Professional Learning Community Practice could be solution to the problems faced by teachers in multicultural education by enabling teachers to develop responsiveness and thus to adopt a culturally responsive educational approach, to design and conduct teaching activities in accordance with the principles and practices of culturally sensitive pedagogy.

Keywords: Professional learning community, culturally responsive education, culturally responsive teacher, action research

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK	
BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER	
LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR.....	xvii
i	
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.2. Alt Problemler.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
1.3. Sınırlılıklar.....	9
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sayıtlar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Teorik Temelleri ve Öncülleri.....	12
2.1.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Teorik Temelleri.....	12
2.1.1.1. Eşitlik pedagojisi.....	12
2.1.1.2. Eleştirel ırk teorisi.....	12
2.1.1.3. Eleştirel pedagoji.....	16
2.1.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Öncülleri.....	17
2.1.2.1. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim.....	17
2.1.2.2. Kültürlerarasılık ve kültürlerarası eğitim.....	23

2.1.2.3. Kültürel değerlere duyarlı eğitim.....	27
2.1.2.4. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji	30
2.1.2.5. Kültürel değerlere duyarlı öğretim	32
2.1.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen.....	34
2.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları.....	42
2.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Ortaya Çıkışı.....	46
2.2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Teorik Temelleri.....	48
2.2.2.1. Senge' in öğrenen örgüt kavramı.....	48
2.2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri ve Boyutları.....	51
2.2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulması.....	56
2.2.5. Mesleki Öğrenme Topluluklarının İşlevselliği.....	61
2.2.6. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları.....	64
2.3. İlgili Araştırmalar.....	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırma Deseni.....	83
3.1.1. Uygulamalı-İş birlikli Eylem Araştırması Süreci.....	85
3.2. Çalışma Grubu ve Diğer Katılımcılar.....	91
3.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu Üyeleri.....	91
3.2.1.1. Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin çokkültürlü eğitim deneyimleri.....	93
3.2.2. Araştırmacı.....	106
3.3. Ortam.....	107
3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	107
3.4.1. Veri Toplama Teknikleri.....	108
3.4.1.1. Odak grup görüşmesi.....	108
3.4.1.2. Bireysel görüşmeler.....	108
3.4.1.3. Gözlem.....	108
3.4.1.4. Belge inceleme.....	108
3.4.1.5. Yansıtıcı notlar.....	108
3.4.3. Veri Toplama Araçları.....	109

3.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinlikleri.....	110
3.6. Verilerin Analizi.....	111
3.7. İnanırcılık, Tutarlılık, Aktarılabirlik ve Etik.....	114
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	116
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	116
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	127
4.3.1. “Film İzliyoruz.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.3.2. “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.3.3. “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum...155	
4.3.4. “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	169
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	177
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	191
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	191
5.2. Öneriler.....	214
5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	214
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	216
KAYNAKÇA.....	218
EKLER	242
Ek 1. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Bildirimi.....	242
Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Bildirimi.....	243
Ek 3. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Bireysel Görüşme Soruları.....	244
Ek 4. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu 2. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	247
Ek 5. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları (“Film İzliyoruz.”	

Etkinliğinin Uygulanması / Tartışılması, “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Planlanması).....	249
Ek 6. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu 4. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları (“KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Uygulanması/Tartışılması, “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Planlanması)	251
Ek 7. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu 5. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları (“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliği Deneyiminin Tartışılması, “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” Etkinliğinin Planlanması)	254
Ek 8. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu 6. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları (“Meslektaşımın Dersini İzliyorum” Etkinliğinin Tartışılması)	256
Ek 9. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu 6. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları (Kapanış Toplantısı- Genel Değerlendirme)	257
Ek 10. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Taslağı.....	259
Ek 11. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Mikro Öğretim Uygulaması Etkinliği Öz Değerlendirme Formu.....	261
Ek 12. 2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Meslektaşımın Dersini İzliyorum Etkinliği Öz Değerlendirme Formu ...	263
ÖZGEÇMİŞ.....	266

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Çokkültürlü Eğitim Tanımları.....	19
Tablo 2.2. Kùltürlerarası Eğitimin Özellikleri.....	25
Tablo 2.3. Çokkültürlü Eğitim, Kùltürlerarası Eğitim ve Kùltürel değèrlere Duyarlı Eğitim Kavramları	29
Tablo 2.4. Kùltürel Değèrlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri.....	35
Tablo 2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğu Tanımları.....	43
Tablo 2.6. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramına İlişkin Sınıflandırmalar.....	52
Tablo 2.7. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütölen Araştırmalar.....	68
Tablo 2.8. Kùltürel Değèrlere Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde Yürütölen Araştırmalar.....	74
Tablo 2.9. Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kùltürel Değèrlere Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yürütölen Araştırmalar.....	79
Tablo 3.1. Kùltürel Değèrlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planının Uygulanmasından Önceki Aşamalar.....	88
Tablo 3.2. Kùltürel Değèrlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planının Uygulanması Süreci.....	89
Tablo 3.3. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Üyeleri ve Özellikleri.....	92
Tablo 3.4. MÖT Üyelerinin Çokkültürlü Bir Sınıfta ya da Göçmen Öğrencilerle Yaşadığı İlk Deneyimlerine İlişkin Duyguları, Değışen Deneyimleri ve Değışme Sebepleri.....	93
Tablo 3.5. Çokkültürlü Eğitimde Karşılaşılan Problemler, Üretilen Bireysel Çözümler ve Önerilen Çözümlere İlişkin.....	96
Tablo 3.6. Kùltürel Olarak Çeşitli Sınıfta Öğretmenlik Deneyimi ve Sınıftaki Farklı Kùltürleri Tanımaya İlişkin.....	100
Tablo 3.7. KDD Eğitim kavramı, KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında İş Birliği Yapma Durumu ve KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmen, Okul ve İl, İlçe ve Merkezi Düzeyde Yapılabileceklerle İlişkin	102
Tablo 4.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Çokkültürlü Eğitime İlişkin Deneyim, Görüş ve Önerileri	116
Tablo 4.2. MÖT Üyelerinin Uygulanacak Etkinliklere İlişkin Değèrlendirmeleri.....	124
Tablo 4.3. MÖT Üyelerinin “Film İzliyoruz.” Etkinliğin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış.....	129

Tablo 4.4. <i>Film İzliyoruz. Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular</i>	130
Tablo 4.5. <i>“Film İzliyoruz.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	141
Tablo 4.6. <i>MÖT Üyelerinin “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış</i>	143
Tablo 4.7. <i>“Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular</i>	148
Tablo 4.8. <i>“Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	152
Tablo 4.9 <i>MÖT Üyelerinin “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış</i>	156
Tablo 4.10. <i>“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular</i>	158
Tablo 4.11. <i>“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	165
Tablo 4.12. <i>MÖT Üyelerinin “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış</i>	169
Tablo 4.13. <i>“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular</i>	171
Tablo 4.14. <i>“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	172
Tablo 4.15. <i>MÖT Üyelerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Deneyimlerine İlişkin Bulgular</i>	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmenlik mesleki gelişim evreleri.....	47
Şekil 2.2. Mesleki öğrenme topluluklarının örgütlenmesi.....	57
Şekil 2.3. Mesleki öğrenme topluluklarında karar verme döngüsü.....	59
Şekil 3.1. Eylem araştırması süreci.....	85
Şekil 3.2. Uygulamalı-iş birlikli eylem araştırması süreci.....	87
Şekil 3.3. Bireysel ve odak grup görüşme formlarının hazırlık süreci.....	110
Şekil 3.4. Verilere ilişkin dosyalar.....	111
Şekil 3.5. Veri analizinin tema oluşturma ve kodlama süreci.....	113
Şekil 5.1. MÖT Eylem Süreci.....	193
Şekil 5.2. Kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu.....	213

KISALTMALAR

KKD: Kültürel Değerlere Duyarlı

MT: Mesleki ğrenme Topluluğu



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, araştırmanın amacı ve önemine, sınırlılıklarına, sayıtlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tüm toplumları ilgilendiren asırlık bir faaliyet olan göç, her geçen gün daha önemli ve üzerinde durulması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (UNHCR, 2021) kayıtları, 2020 yılı sonunda şiddet, zulüm ve insan hakları ihlali nedeniyle mülteciler, sığınmacılar ve ülke içinde yerinden edilmiş kişiler de dahil olmak üzere 82,4 milyon insanın zorla yerinden edildiğini göstermektedir (UNHCR, 2021a). Yerinden edilen insanların sayısı her geçen gün artmaktadır (UNHCR, 2021, s.6). BMMYK'ya (UNHCR'ye) göre (2021) yerinden edilmiş kişilerin %73'ü komşu ülkelerde, %27'si ise diğer ülkelerde misafir edilmektedir. Türkiye, Kolombiya, Almanya, Pakistan ve Uganda en çok göçmen alan ülkelerdir. Türkiye yaklaşık 4 milyon ile en fazla mülteci barındıran ülke olurken, Kolombiya 1,7 milyon ile en büyük ikinci mülteci nüfusuna sahip ülkedir. Bu ülkeleri yaklaşık 1,5 milyon mülteci ile Almanya takip etmekte; Pakistan ve Uganda'nın her ikisi de yaklaşık 1,4 milyon mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu sayılar arasında sırasıyla Suriye, Venezuela, Afganistan, Güney Sudan ve Myanmar'dan gelenler, zorunlu göç nüfusunun çoğunluğunu oluşturmaktadır. Zorla yerinden edilen insanların önemli bir kısmı (%42) çocuklardan oluşmaktadır. UNHCR (2021) tarafından bildirildiği üzere, bugün dünya çapında zorla yerinden edilen tüm insanlar arasında (82,4 milyon), 26,4 milyon mülteci bulunmaktadır ve bunların yaklaşık yarısı 18 yaşın altındadır. Bugün Türkiye, UNICEF'in (2021) Türkiye hakkındaki durum raporunda belirtildiği gibi, çoğu 18 yaşın (1,6 milyon) altında olan 3,7 milyondan fazla yerinden edilmiş kişiye ev sahipliği yapmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye de 2011 yılında Suriye'den başlayan kitlesel göç dalgalarıyla göç olgusu ve sonuçları ile daha yakından yüzleşmeye başlamıştır.

Göç, kültürlerin karşılıklı olarak yararlı gelişimi ve etkileşimi için uygun koşullar sağlandığında ve bir barış kültürü yaratıldığında; hem göç edilen yerde yaşayan insanlar hem de

göçmenler için kültürel çeşitlilik bağlamında bir zenginlik ve fırsat sunmaktadır (Aceves ve Orosco, 2014; April vd, 2018). Ancak göç olgusu doğru yönetilmezse, özellikle eğitim çağındaki çocuklar için dezavantaja dönüşebilmektedir (UNESCO, 2018). Göçmen veya yerinden edilmiş çocuklar, göç edilen yerlerde dilsel ve kültürel engellerle, sosyal dışlanmayla, eğitime erişim açısından eşitsizliklerle ve onları ulusal eğitim sistemlerinden dışlayan ve yeni ortamlarındaki fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmalarını engelleyen zorbalık ve yabancılaşıma ile karşılaşabilmektedir (Fazel ve Betancourt, 2017). Bununla birlikte, yerinden edilme veya göçün bir sonucu olarak psikolojik travma, öğrenme başarısındaki boşluklar, eğitimlerinde kesintiler, diplomaların ve niteliklerin karmaşık bir şekilde tanınması, eğitime erişimdeki uzun gecikmeler, kültürel ve sosyal dışlanma, dil engeli gibi nedenlerle ciddi düzeyde eğitimin dışında kalabilmektedir (Dryden-Peterson, 2015). Göçmen öğrencilerin göç ettiği şehirde eğitime erişim sağlayamaması, eğitim hizmeti için yeterli fiziki ve insan kaynağına ulaşamaması ya da eğitime erişim sağlaması durumunda çeşitli sebeplerle uyum sorunu yaşamaları neticesinde beklenen başarıyı elde edememesi ya da uyum sorunu, ekonomik ya da diğer sebeplerle okulu bırakması onları diğer öğrencilere kıyasla dezavantajlı duruma getirmektedir. Her öğrencinin eğitim olanaklarından eşit derecede yararlanma hakkı “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” (1948), “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” (1950), “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi” (1959) ve “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” (1989) gibi ulusal belgelerle korunmakta, hiçbir çocuğun dezavantajları sebebiyle geride kalmayacağı garanti edilmektedir. Eşit eğitim hakkı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4., 7. ve 11. maddelerinde de vurgulanmaktadır. Tüm evrensel ve yerel taahhütlere rağmen diğer dezavantajlı gruplarda olduğu gibi göçmen öğrenciler de ülkemizde çeşitli sebeplerle (eğitim politikaları, göçmen politikaları, var olan toplumsal yapı ve kültür, toplumun ve ailelerin göçmen bireylere yönelik tutumu, okulun fiziki olanakları ve donanımı, yönetici ve öğretmen kapasitesi ve yeterlilikleri, kültür çatışmaları ve sosyal uyum sorunları, dil ve iletişim sorunları, ekonomik temelli sorunlar vb.) eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanamamaktadır (Koçak, 2020). Sebepler çok çeşitli olmakla birlikte okul ve öğretmen özelinde değerlendirildiğinde; okulların fiziki ve personel yetersizlerinin yanı sıra öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitime yönelik yeterli deneyiminin olmaması, öğrencinin geçmişinin bilinmeyişi ve önceki öğrenim yaşantısına dair verilere ulaşamaması, farklı kültürlere ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalığa ve eleştirel bilince

sahip olmaması, çokkültürlü ve kapsayıcı öğretim programlarının, ders materyallerinin ve etkinliklerin olmaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı olmaması gibi sebeplerle öğrenci ya yeterli eğitim alma imkânı bulamamakta ya da uyum sorunu nedeniyle diğer öğrencilerle aynı performansı, başarıyı gösterememekte, aynı öğrenme çıktılarını elde edememektedir (Hachfeld vd., 2015; Peters vd., 2016; Pezzetti, 2017; Public Impact, 2018). Sorunun çözümünde, eğitim sistemi ve politikalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekliliğinin yanı sıra okul ve öğretmen özelinde uygulanabilecek yöntemler ve değişen bakış açıları ile öğrenme ortamlarında kültürel çeşitliliğe cevap verebilecek ve bu çeşitliliği kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ve teşvik edecek öğretmenler yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliğine değer veren ve bu çeşitliliği öğrenmenin önünde bir engel olarak değil, bilgiyi yapılandırmada bir kazanım olarak algılayabilen; bu kazanımı öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini kolaylaştırmak amacıyla eğitimsel bağlantılar için bir temel olarak kullanabilen öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı öğretmen olarak adlandırılmaktadır (Aceves ve Orosco, 2014).

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, kültürün öğrenmeyi inşa etme sürecindeki etkisinin farkındadır; kültürel çeşitliliği etkili öğrenme sürecinde araç olarak kullanarak öğrencilerin geçmiş ve yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmaya ve bu sayede öğrenmeyi pekiştirmeye çalışmaktadır (Ladson-Billings, 1995a). Farklılık gözetmeksizin tüm öğrencilerin başarabileceğine dair yüksek beklentileri, öğrencilerin dili, toplulukları, aileleri ve inançları hakkında bilgi sahibi olma istekleri (Nieto, 2000), kapsayıcı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme ortamları yaratma gayeleri, öğrencilerin değerlerine ve kimliklerine duydukları saygı ve bu değerlerin öğrenme ortamında temsil edilmesine dair gösterdikleri çaba ve bu öğrencilerin maruz kaldığı olumsuz tutum ve ön yargılar karşısındaki duruşları (Ladson-Billings, 1992b) ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, öğrenenlerin kültürel bütünleşmesini sağlamakta ve başarılarını arttırmaktadır (Wlodkowski ve Ginsbergi, 1995, s.17). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olmasının, çokkültürlü eğitim ortamlarında yaşanan ya da yaşanabilecek problemler konusunda farkındalığının artmasını, bu problemler konusunda proaktif olmasını ve böylece öğrenci entegrasyonuna ve dolayısıyla öğrenmesine destek olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu hususta tüm öğrencilerin öğrenmesini ya da başarısını temel amaç olarak edinen, bu amaca ulaşmada iş birliğini, birbirinden öğrenmeyi,

sürekli araştırmayı ve gelişmeyi, karşılıklı ve birlikte gelişmeyi hedef edinen mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının; öğretmenlerin birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamları inşa edebilmesinde ve kendilerinin de kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenler ve okul yöneticilerden oluşan, öğrenmek için araştıran, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşan, uygulayan ve birbirlerine yansıtıcı değerlendirmelerde bulunan bir topluluktur (Hord,1997, s.10.) Mesleki öğrenme topluluklarının güdüleyici unsuru mesleki gelişim isteği ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini sağlamaktır (DuFour, 2004). Okullarda oluşturulacak mesleki öğrenme topluluklarının, ortak değerler ve vizyon oluşturan, kolektif sorumluluk alan, daha fazla öğrenme ve gelişme isteği ile güdülenen, iş birliği içerisinde çalışan, birbirinin öğrenmesini teşvik eden ve birbirinden öğrenen, liderin hem bir grup üyesi hem de destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu topluluklar olarak (Stoll, vd., 2006); göçmen öğrencilerin entegrasyonunda ve dolayısıyla öğrenmesinde yaşanan problemlerin farkına varılmasında, bu problemlerin çözümüne ilişkin kolektif ve iş birlikli çalışma ile çözümlerin üretilmesinde, uygulanmasında, bu uygulamalar esnasında yaşanan deneyimlerin paylaşılması ve yansıtıcı değerlendirmeler aracılığı ile öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olarak gelişim göstermesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırmaların büyük bölümünün *öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, okul müdürlerinin ve akademisyenlerin çokkültürlü sınıf ortamı, çokkültürlü eğitime ilişkin tutum, görüş ve algıları, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, çokkültürlü öğretim yetkinlikleri, çokkültürlü eğitim uygulamaları, çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi, öğretim programları ve ders kitaplarında çokkültürlülük* (Acar-Çiftçi, 2015; Akınlar, 2018; Akcaoğlu, 2017; Alanay, 2015; Altay, 2021; Ateş, 2017; Babayiğit, 2021; Bahadır, 2016; Başar, 2019; Bulut, 2015; Çelik, 2014; Dağdemir, 2021; Damgacı, 2013; Demir, 2015; Dimici, 2021; Durmuş, 2017; Ekşi, 2020; Güleç, 2019; Gürbüz, 2021; İlbars-Hanta, 2019; İsmetoğlu, 2017; Kanatlı-Öztürk, 2018; Kaya, 2013; Kurtuluş, 2021; Marangoz, 2014; Moumin, 2019; Oğuz, 2016; Özcan, 2018; Özdemir, 2018; Özen, 2019; Özer-Koçak, 2020; Polat, 2013; Sağlam, 2016; Sarıgeyik, 2022; Sahin-Bektaş, 2022; Siviş, 2019; Tecim, 2019; Taş, 2019; Teymur, 2021; Uğur, 2019; Uyanık, 2014) konularında yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte,

görece daha sınırlı da olsa *öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları, etkinlikleri; öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve tutumlarını* (Bayram, 2019; Demirel-Kaya, 2019; Fırat, 2021; İlçin, 2022; Kara-Eren, 2021; Keleş, 2019; Kırılmaz, 2019; Ünal, 2021; Selimhocaoglu, 2021; Şimşek, 2019; Yamaçlı, 2020; Yıldırım, 2017; Yılmaz, 2021) ortaya koymak üzere yürütülen çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. “Çokkültürlü eğitim” ve “kapsayıcı eğitim” üzerine yürütülen araştırmalara ek olarak *çeşitli illerdeki göçmen öğrencilerin eğitim durumlarını konu alan* (Börü ve Boyacı, 2016; Çiftçi vd., 2019; Memiş, 2015; Yaylacı vd., 2017); *göçmen öğrencilerin yaşadığı çeşitli problemlerin ve çözüm önerilerinin incelendiği* (Ercan vd., 2019; Erdem, 2017; Eren, 2019; Karaağaç vd., 2019; Sarier, 2020; Yenen vd., 2019; Yenilmez vd., 2019) ve *göçmen öğrencilerin eğitim ve uyum konularının birlikte incelendiği* çeşitli araştırmaların (Akalin, 2016; İlhan, 2019; Karabaş, 2018); yanı sıra *mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ya da mülteci öğrencilere yönelik görüşlere ilişkin çeşitli araştırmaların* (Akdeniz, 2018; Akkaya, 2013; Boyacı, 2016; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Dillioğlu, 2015; Duruel, 2016; Erdem, 2017; Erdoğan, 2017; Polat, 2012; Karaağaç, 2018; Kultaş, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Öztürk, 2017; Saklan, 2018; Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tamer, 2017; Taneri ve Tangülü, 2017; Topaloğlu, 2020; Uzun ve Bütün, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016; Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017) yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında; yukarıda bahsedilen çokkültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim, göçmen ve mülteci çocukların eğitimi konularında yürütülen araştırmalara kıyasla özellikle *kültürel değerlere duyarlı eğitim* konusunda görece daha az sayıda araştırmanın (Ersoy, 2019; Karataş, 2018; 2020; Karataş ve Oral, 2015; Kotluk, 2018; Paksoy, 2017; Pehlivan-Yılmaz, 2019; Sarıdaş ve Nayır, 2021; Tuncel, 2017) yürütülmüş olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin algılarını, öz yeterlik ve hazır bulunuşluk düzeylerini, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak; tarama modeli, fenomenoloji, keşfedici sıralı desen, karma yöntem, olgubilim, durum çalışması, eylem araştırması gibi çok sayıda farklı araştırma modeli/deseninde yürütüldüğü görülmektedir. Ulusal alan yazında incelenen bu araştırmalar arasında, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesini konu edinen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda yürütülen uluslararası alan yazın taramasında ise, öğretmenlere

kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi hususunda mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yürütülen az sayıda araştırmaya (Alhanachi, Lonneke, Meijer ve Severiens, 2021; Baga, 2022; Fountain, 2014; McCormick, Eick and Womack, 2013; Nilsson, Kong ve Hubert, 2016; Robinson, 2022; Zablonki, 2022) rastlanmıştır. Farklı bölgelerde, çeşitli eğitim kademelerinde ve çeşitli nitel desenlerde yürütülen bu sınırlı sayıdaki araştırmalar, oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Alan yazında yürütülen çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiklerini ve öğretimsel olarak desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. (Aykırı, 2017; Er ve Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Karataş ve Oral, 2015; Kotluk, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Nayır, 2019; Paksoy, 2017, Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017, Sarier, 2020). Bu araştırmanın, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olmasına/duyarlılık geliştirmesine ve böylece öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde/göçmen öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olmasına katkıda bulunarak, alan yazında ortaya konan bu eksikliğin ve ihtiyacın giderilmesine destek olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda başta Suriye olmak üzere Orta Doğu'dan yoğun göç dalgasının yaşandığı Türkiye'de, göçmen öğrencilerin okullaşma oranının yüksek olduğu ilköğretim kademesinde, kültürel olarak çeşitli çok sayıda öğrencinin öğrenim gördüğü bir okulda, öğretmenlerinin aktif birer araştırmacı ve öğrenen oldukları eylem araştırması deseninde yürütülen bu araştırmanın olası sonucunun, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin kültürel değerler duyarlılık geliştirmesinin, hem öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından uygulamaya katkı sunması hem de ilgili ulusal alan yazındaki boşluğu doldurması ve ilgili uluslararası alan yazına yürütülen farklı bağlam nedeniyle katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmada öncelikle, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştığı problemler, bu problemler karşısındaki ürettikleri bireysel çözümler ve merkezi düzeyde yapılması gerekenler irdelenmiş; ardından öğretmenlerin gelişim ihtiyacı doğrultusunda kurulan mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla, önceden hazırlanan bir eylem planı kapsamında çeşitli etkinlikler yürütülmüş; bu etkinliklerin ve uygulamanın etkililiği mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmış ve sonucunda önerilen *kültürel değerlere duyarlı*

mesleki öğrenme topluluğu modeli ile uygulamanın sürdürülebilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan problemlere ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin, mesleki öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olmasını sağlama hususundaki etkililiğine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

Belirlenen araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin,

1. *çokkültürlü eğitim/kültürel değerlere duyarlı eğitime* ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
2. kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu uygulamasından önce, uygulanacak etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesine katkı sağlamaya yönelik olarak belirlenen her bir etkinliğe ve etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına ilişkin,
 - a. mesleki öğrenme topluluğu deneyimleri,
 - b. mesleki öğrenme topluluğunda müdürün rolüne ilişkin görüşleri,
 - c. mesleki öğrenme topluluğu için önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

2011 yılından itibaren artarak devam eden bir göç dalgası ile karşı karşıya kalan Türkiye, bu göç dalgasının beraberinde getirdiği çeşitli toplumsal sorunlara ek olarak eğitim sistemi özelinde de göçmen öğrenciler, aileleri ve göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin deneyimlediği çok sayıda problemle yüzleşmek durumunda kalmıştır. Göçmen öğrencilerin yaşadığı bu problemler, kimi zaman eğitim fırsatlarından eşit şekilde faydalanamama kimi zaman ise yerli öğrencilerle aynı başarı performansına ulaşamama ile sonuçlanmıştır. Yeni gelenler için öğretim materyallerini çeşitlendiren ve dil açısından daha erişilebilir kılan protokoller gibi hükümetin yapısal müdahalelerinin dışında, eğitimden sorumlu diğer kurumsal aktörler, özellikle öğretmenler, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesini sağlamada önemli bir role sahiptir. Alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar, kültürel olarak çeşitli öğrenci topluluklarına eğitim veren öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir nitelik geliştirmelerinin -öğrencilerinin kültürel ve dilsel çeşitliliğine değer verme ve bu çeşitliliği öğrenmenin önündeki bir engelden ziyade bilgiyi yapılandırmada bir kazanç olarak algılamının- eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve teşvik etme hususlarında önemini vurgulamaktadır. Kültürel olarak duyarlı olmak, öğretmenlerin kültürel ve dilsel geçmişleri ne olursa olsun öğrencilere en iyi öğrenme fırsatlarını sağlayan ve öğrencilerin güdülendiği ve desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratması için gerekli bir niteliktir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir nitelik geliştirmesi ve kültürel değerlere duyarlı eğitim-öğretim ortamları oluşturabilmesindeki etkililiği [önceki bölümde bahsedilen] çeşitli çalışmalarla ortaya konan mesleki öğrenme topluluklarının, üyelerini belirli bir hedef üzerinde işbirliği yapmaya, günlük öğretim uygulamalarını ve deneyimlerini paylaşmaya, sosyal destek sağlamaya ve derslerini birlikte tasarlamaya ve değerlendirmeye teşvik ederek öğretmenlerin gelişimine ve öğrenci öğreniminin iyileştirilmesine katkıda bulunabileceği varsayılmaktadır. Öğretmenlerin, kültürel olarak çeşitli sınıflarda, bu çeşitliliğe yanıt verecek bilgi, beceri ve yeterliliği olmaması sebebiyle karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede, mesleki öğrenme topluluğu üyeleri ile kültürel değerlere duyarlılık geliştirme amacıyla yapacağı iş birliği ve deneyimleyeceği birlikte ve birbirinden öğrenme sürecinin etkili olması beklenmektedir.

Bu araştırmada, Denizli ilinde bulunan, göçmen öğrencilerin görece yoğunlukta olduğu kamuya bağlı bir ortaöğretim okulunda mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulması, çalışmalarının başlatılması, sürdürülmesi ve uygulama sonunda etkililiğinin, topluluk üyelerinin

görüşleri ile araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla mesleki öğrenme toplulukları uygulamasının bir eylem planı içinde yürütülmesi planlanmıştır. Öğretmenlerin, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmen olmasının ve böylece göçmen öğrencilerin okulda yaşadığı ya da yaşayabileceği problemler konusunda farkındalığının artmasının, bu problemler konusunda proaktif olabilmesinin ve dolayısıyla öğrenci entegrasyonuna destek olmasının sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaçla oluşturulan MÖT' ün etkililiğinin bilimsel yollarla sınanması, mesleki öğrenme topluluğu uygulamasının ve bu süreçte hayata geçirilen etkinliklerin uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini ortaya koyarak uygulamaya anlamlı ve önemli katkılar sağlayacaktır. Aynı zamanda, mesleki öğrenme toplumluluğu uygulamasını uygulanabilir ve sürdürülebilir kılmak üzere okul yöneticilerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapması gerekenlerin ortaya konulmasının, okul temelli mesleki gelişimin sağlanması ve sürdürülmesi hususunda okul yöneticilerine ve karar alıcılara yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca, araştırma sonuç ve önerilerinin, kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluklarının kurulması için okullarda uygun koşulların yaratılması, toplulukların uygulamaları süresince öğretmenlerin ortaya çıkan ihtiyaçlarının giderilmesi, topluluğun sürdürülmesi ve öğretmenlerin bu topluluklara katılması için teşvik edilmesi hususlarında, okul yöneticilerine ve karar alıcılara doğru ihtiyaç analizi yapma ve proaktif olma konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan bu araştırma ile elde edilecek sonuçlar, araştırmacılar için de bir çalışma zemini oluşturacak, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesinin sağlanması amacıyla yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, katılımcı [2022-2023 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bulunan ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşan] mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin görüşleri, uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, yapılandırılmamış okul gözlemleri ve incelenen belgeler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kapsamında yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve dolayısıyla diğer okul paydaşlarının görüşleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

3. Araştırmanın çalışma grubunun kamuya ait ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşması ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmemesi sebebi ile elde edilen veri ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler, özel okulları içermemekte ve karşılaştırma yapmaya izin vermemektedir.
4. Araştırma, dört yıl süreli, gündüzlü ve zorunlu eğitim veren kamuya ait genel ortaokullar ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmeler, mesleki öğrenme topluluğu üyeleri ile yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinin ve yapılandırılmamış okul gözlemlerinin yapıldığı ve ilgili belgelerin incelendiği zaman ile sınırlıdır.
6. Araştırma, Denizli ilinin merkez ilçesinde bulunan ve göçmen öğrencilerin görece yoğunlukta olduğu bir ortaokulda yürütülmüştür. Dolayısıyla, araştırma sonuçları Türkiye’deki tüm okullara genellenebilir nitelikte değildir.
7. Araştırma bulguları, kesitsel veriden elde edilmesi sebebiyle neden-sonuç ilişkisine dayalı çıkarımlar yapılmasına izin vermemektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarında yer alan görüşme sorularına içten bir şekilde yanıt verdikleri sayıtlısına dayanmaktadır.

1.5. Tanımlar

Mesleki öğrenme topluluğu: Tüm öğrencilerin öğrenmesini temel amaç olarak edinen, bu amaca ulaşmada iş birliğini, birbirinden öğrenmeyi, sürekli araştırmayı ve gelişmeyi, karşılıklı ve birlikte gelişmeyi hedef edinen eğitimci topluluğudur.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Eğitim ortamları, programları ve süreçlerinin, çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim ihtiyacına cevap vermek üzere yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılmasını amaçlayan, öğrencilerin kültürünün ve önceki öğrenmelerinin, öğretimin en önemli kaynağı olduğu bir eğitim yaklaşımıdır.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmen: Hem kendi hem de öğrencilerin kültürünün farkında olan, bu farklılıkları bir zenginlik olarak görüp eleştirel bir bakış açısıyla eğitim ortamına yansıtan, tüm öğrencilerin eğitimden eşit düzeyde yararlanması için uğraşan ve öğrencilerin başarabileceğine inanan öğretmendir.

Ortaokul: Dört yıl süreli, zorunlu ve gündüzlü genel eğitim-öğretim veren Denizli ilinde bulunan kamuya ait eğitim-öğretim kurumudur.

MÖT üyeleri: Denizli ilinde bulunan kamuya ait genel eğitim-öğretim veren bir ortaokulda görev yapmakta olan eğitici personel topluluğudur.

Göçmen öğrenci: [Denizli ilinde bulunan] kamuya ait genel eğitim-öğretim veren bir [orta]okulda öğrenim gören; Suriye, İran ve Afganistan'dan çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç etmiş öğrencidir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemini ortaya koymak, çözümlemek ve araştırma bulgularını yorumlayıp tartışmak amacıyla kuramsal çerçeveyi oluşturan “kültürel değerlere duyarlı öğretmen”, “mesleki öğrenme topluluğu” ve ilişkili kavram ve kuramlara yer verilmiştir.

2.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Teorik Temelleri ve Öncülleri

“Öğrencilerinin tarihini veya bakış açısını görmezden gelen veya öğretim uygulamalarını tüm öğrencilerine fayda sağlayacak şekilde ayarlamaya çalışmayan herhangi bir eğitim veya öğretim sistemi, fırsat eşitsizliğine katkıda bulunur” (Wlodkowski ve Ginsberg, 1995, s.26).

2.1.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Teorik Temelleri

2.1.1.1. Eşitlik pedagojisi. Eşitlik pedagojisinin idealleri, 1960'larda ABD'de yoksulluğa dikkat çekilmesiyle birlikte ortaya çıkmış ve Michael Harrington'ın 1962 tarihli “The Other America” adlı kitabında ulusun dikkatine sunulmuştur. Sosyal bilimciler, Harrington ve diğerlerinin çalışmalarının bir sonucu olarak, yoksulların deneyimlerini akademik bir bakış açısından aydınlatma sürecine yardımcı olacak teoriler ve kavramlar geliştirmeye başlamışlardır (Lewis, 1965). Bu dönemde eğitim literatüründe bu kavram *kültürel yoksun* ya da *dezavantajlı* kişiler olarak bilinmeye başlanmıştır (Banks, 2004, s. 18). Bloom, Davis ve Hess (1965, s.4), “*kültürel olarak yoksun*” çocukların okul içi sorunlarını, bu çocukların okul ve ev deneyimleri arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ardından, 1970'lerde, kültürel yoksunluk teorisinin temellerine meydan okuyan başka bir teorisyen grubu ortaya çıkmış; *kültürel farklılık teorisyenleri* olarak adlandırılan bu grup, kültürel yoksunluk teorisyenlerinin, ana akım okul kültüründen farklı olan kültürel deneyimleri ve sistemleri hafife aldığını savunmuştur. Başka bir deyişle, bu yeni düşünce yapısı, düşük gelirli ve ırksal ve etnik açıdan farklı öğrencilerin ana akım olmayan kültürlerinin, ana akım kültür ile eşit değerde olduğunu savunmuştur (Hale-Benson, 1987; Shade, 1982). Banks (2004), kültürel farklılık teorisyenlerinin katkısını şöyle özetlemiştir:

Kültürel farklılık teorisyenleri, düşük gelirli ve beyaz olmayan öğrencilerin kültürleri hakkında kavram ve teorilerini geliştirirken, kültürel yoksunluklardan çok etnik kültürü kullanırlar (Ramirez ve Castaneda, 1974). Kültürel yoksunlukçular, sosyal sınıfa ve yoksulluk kültürüne odaklanır ve etnik kültürü bir değişken olarak görmezden gelme eğilimindedir. Kültürel farklılık teorisyenleri ise etnik kültürü vurgular

ve sınıfa çok az önem verirler (Boykin, 2000; Gay, 2000). Öğrencilerin etnik kültürlerini göz ardı etmek, kültürel yoksunlukçuların en çok eleştirildiği konu olmuştur (Banks, 2004, s. 19)

1980'lerde, kültürel yoksunluk/dezavantajlılık kavramı “*risk altında (at-risk)*” terimi olarak yeniden hayat bulmuştur (Richardson vd, 1989; Slavin, Karweit ve Madden, 1989; Banks, 2004, s.20). “Risk altında” tanımı belirsiz bir terimdir ancak yaygın olarak, özellikle “eyalet ve federal eğitim kurumları için bir fonlama/yardım kategorisi” olarak kullanılmaktadır (Banks, 2004, s. 21). “Risk altında” terimi, eğitimle ilgili gruplar arasında “okulda sorunlar yaşayan herhangi bir genç popülasyona atıfta bulunmak için” popüler olarak kullanılmaktadır (Banks, 2004, s. 20). 1980'lerde yeniden gündeme gelen bir diğer geniş kullanımlı terim “*dezavantajlı*”dır (Banks, 2004, s. 20). O zamandan beri eşitlik pedagojisi, “öğretilerini farklı ırk, kültür, cinsiyet, akademik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin başarılarını kolaylaştıracak şekilde” değiştirmeyi görev edinmiş öğretmenler arasında gelişmeye devam etmiştir (Banks, 2004, s. 23).

Eğitimde eşitsizliğin altında yatan sorunların anlaşılması/analizi *eleştirel ırk teorisi* bağlamında tartışılarak ele alınacaktır.

2.1.1.2. Eleştirel ırk teorisi. Eleştirel Irk Teorisi’nin çıkış noktası, 1981’de Harvard Hukuk Fakültesi’nde bir öğrenci boykotudur (Cole, 2009). Bazı öğrenciler toplu olarak fakülteadaki kadrolu “beyaz olmayan” profesörlerin sayısının az olması ve ırksal kopukluk hissetmeleri sebebiyle eyleme geçmişlerdir. Öğrencilerin bu çabaları, Harvard yönetimini “İrk, Irkçılık ve Amerikan Hukuku” başlıklı yeni bir ders vermeye ikna etmiştir (Cole, 2009, s. 13). Eleştirel ırk teorisinin önde gelen akademisyenlerinden biri olan Kimberle W. Crenshaw (1995) bu dersi “birçok yönden Eleştirel Irk Teorisinin ilk kurumsallaşmış örneği” (s. 21) olarak tanımlamıştır. Crenshaw ve çalışma arkadaşları ayrıca yeni doğmakta olan eleştirel ırk teorisinin yasallaşması yolunda önemli bir adım olan 1989 *Eleştirel Irk Teorisi Çalıştayını* ateşleyen kişilerdir (CLS; Cole, 2009); özellikle Kimberle Crenshaw, Neil Gotanda ve Stephanie Philips, çalışmalarının “eleştirel teori ve ırk, ırkçılık ve hukukun kesişiminde” konumlandığını açıkça belirtmek için 'Eleştirel Irk Teorisi' terimini icat etmişlerdir (Cole, 2009, s.14). Eleştirel ırk teorisi, ezilenleri güçlendirmeyi ve özgürleştirmeyi amaçlayan "ötekinin sesi" ile ilgilenir. Bu nedenle, eleştirel ırk teorisi, "beyaz olmayan insanların sesini ... ırkçılıkla çerçevelenmiş ve ana

akım kültürle çelişen bir ses" olarak savunmuştur (Cole, 2009, s. 7, 9). 1989'daki başlangıcından bu yana, benzerlerinin çoğu gibi, eleştirel ırk teorisinin çerçevesi, akademik alandaki çeşitli diyaloglar, eleştiriler ve katkılarla sağlamlaştırılmıştır. Eleştirel ırk teorisinin akademik geçerliliği, kendi alanı içerisinde eleştirildikten sonra güçlenmiştir. Haksız bir şekilde "Siyah-Beyaz paradigması" olarak popülerleştirilmesine rağmen, eleştirel ırk teorisi siyah ve beyaz sosyal yapılarının çok daha ötesine geçmeyi başarmıştır. Juan Perea, 1997 LatCrit Konferansı'nda "Siyah İstisnacılık" olarak adlandırdığı bu ikili ırk kavramına meydan okumuştur (Cole, 2009, s. 15). Konferansta, eleştirel ırk teorisyenlerine, ABD'deki Afrikalı Amerikalılar, Latinler, Asyalı Amerikalılar ve benzer şekilde Yerli Amerikalılar gibi tüm marjinal grupların seslerini duyurabilmeleri için çağrılar yapılmıştır (Cole, 2009). Nihayetinde, eleştirel ırk teorisinin merceğinin bu şekilde genişletilmesi, onu güçlendirmeye ve gündemini ilerletmeye hizmet etmiştir. Böylece, teoride ve eğitimde akademik temellerini sağlamlaştırdıktan birkaç yıl sonra, eleştirel ırk teorisi marjinalleştirilmiş tüm grupların eşitliğini kabul edecek ve kapsayacak şekilde olgunlaşmıştır.

1990'ların başında, Gloria Ladson-Billings ve William Tate (1995), hukuk ve eleştirel ırk alanlarında çokkültürlülük teorisyenlerinin çalışmalarını temel alarak, eğitimdeki sosyal eşitsizliğin üç temel önermeye dayandığını ileri sürmüştür:

1. Irk, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eşitsizliği belirlemede önemli bir faktör olmaya devam ediyor.
2. ABD toplumu mülkiyet haklarına dayalıdır.
3. Irk ve mülkün kesişimi, sosyal (ve dolayısıyla okul) eşitsizliği anlayabileceğimiz analitik bir araç yaratır (s. 48)

Eğitim alanındaki Eleştirel Irk Teorisi, o zamandan beri, eğitim teorisi ve pratiğinde ırk ve ırkçılığı yıkmayı amaçlayan, gelişen bir metodolojik, kavramsal ve teorik yapı haline gelmiştir (Solórzano, 1998). Akademisyenlerin, ırkçılığın eğitimdeki eşitsizliklerle ne ilgisi olduğuna dair önemli soruyu benzersiz şekillerde sormalarını sağlamıştır. Eleştirel ırk teorisi, aynı zamanda o dönemde egemen olan adalet, meritokrasi, ırksal renk körlüğü ve tarafsızlık kavramlarına meydan okumak ve bunları ortadan kaldırmak için bir çerçeve görevi görmüştür (Parker, Deyhle ve Villenas, 1999). Meritokrasi ve tarafsızlığı incelemeye ek olarak eleştirel ırk teorisi, bu alanda ırkçılık ve eğitim eşitsizliği konularını incelemek için kullanıştır. Bununla

birlikte, ırkçılığın ve onun cinsiyetçilik, sınıfçılık, homofobi ve yerlililik gibi diğer baskı biçimleriyle kesiştiği noktanın da analizini gerektirmektedir (Delgado ve Stefancic, 2001). Eleştirel ırk teorisi üzerine çalışmalar yapan akademisyenler, eğitim eşitliği ve ırk adaleti üzerine araştırma ve sorgulamaya rehberlik etmek için aşağıdaki beş ilkeyi geliştirmişlerdir:

1. *İrk ve ırkçılığın merkeziliği*-Eğitimdeki tüm eleştirel ırk teorisi araştırmaları, cinsiyet, sınıf ve vatandaşlık gibi diğer tabiiyet biçimleriyle olan kesişim noktaları da dahil olmak üzere, ırk ve ırkçılığı merkezileştirmelidir.
2. *Baskın bakış açısına meydan okuma*-Eleştirel ırk teorisi araştırması, baskın anlatılara meydan okumak ve marjinalize edilmiş bakış açılarını yeniden merkeze almak için çalışır.
3. *Sosyal adalete bağlılık*-Eleştirel ırk teorisi araştırması, her zaman sosyal adalet temelinde yürütülmelidir.
4. *Deneyimsel bilgiye değer verme*- Eleştirel ırk teorisi, dünyanın dört bir yanındaki birçok yerli beyaz olmayan topluluğun sözlü gelenekleri üzerine kuruludur. Eleştirel ırk teorisi araştırması, sosyal eşitsizliği anlamaya çalışırken beyaz olmayan insanların anlatılarını merkeze alır.
5. *Disiplinler arası olmak*-Eleştirel ırk teorisi araştırmacıları, dünyanın çok boyutlu olduğuna ve benzer şekilde, dünya hakkındaki araştırmaların birden çok bakış açısını yansıtmaları gerektiğine inanırlar (Solórzano ve Delgado Bernal, 2001).

Eleştirel bir ırk analizi, ırk bilinci gelişiminin, ırk farkındalığını basit yapılabacaklar ve yapılmayacaklara indirgeyen yüzeysel bir şekilde öğretilmeyeceğini, ancak derin bir analiz, öz-düşünme ve hem geçmiş hem de şimdiki ırksal gerçeklerin anlaşılmasını gerektirdiğini öne sürmektedir (Leonardo, 2013; Mills, 1997). Bununla birlikte, ırk olgusu yalnızca sosyal bir yapı olarak değil, aynı zamanda belirli bir bağlamda davranışlara, politikalara, uygulamalara, bilme, iletişim kurma ve hayatta kalma yollarına derinlemesine gömülü derin bir ideoloji olarak ele alınmalıdır (Dixon, 2014). Bu yaklaşım, öğretmenlerin ırk ve ırkçılığın nasıl yaygın, görülen ve görülmeyen, akışkan olduğunu ve farklı sosyal gruplarla zaman, mekân ve nesiller boyunca yeni şekiller ve biçimler almaya devam ettiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır (Milner, 2007).

2.1.1.3. Eleştirel pedagoji. Çağdaş kullanımında *pedagoji* kavramı, etkili öğretimi bir dizi ayrıık teknikten ziyade bir süreç olarak tasavvur eden bir bakış açısıdır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim ile uyumlu olarak, şu anda tanımlandığı şekliyle pedagoji, *etkili öğretimi, bilginin öğretmenler tarafından öğrencilere doğrudan iletilmesinin aksine, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iki yönlü iletişim olarak* konumlandırır. Bu noktada bir öğretmen, öğrencilerle ilişkiler kuran ve nihai olarak öğrencilerin nasıl ve ne ölçüde öğrendiğine odaklanan öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını uygular. Pedagojinin bu tanımı, başarının, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı yoluyla gerçekleştiğini öne süren araştırmaları yansıtır. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı öğretim için eleştirel pedagoji, ideoloji, hegemonya, direniş, güç, bilgi inşası, sınıf, kültürel politika ve özgürleştirici eylemler gibi kavramları ön plana çıkarabilen öğretme ve öğrenme yollarını sunmaktadır. Bu kavramlar, öğretmenlerin ve öğrencilerinin sosyal ve eğitimsel eşitsizliklerin zorlu koşullarını anlamalarını sağlamak üzere eleştirel pedagoji çerçevesinde kuramlaştırılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim, müfredat ve öğretimi tasarlarken ve uygularken farklı derecelerde eleştirel pedagoji felsefî yönelimi kullanmaktadır (Freire, 1970).

Baskın uygulamaları belirleme. Politik hakimiyet ve baskı konularını çözmek, eleştirel pedagojinin üstlenmeye çalıştığı bir görevdir. Bu tür bir çalışma, baskın bir ideolojinin, beyaz olmayan öğrencilerin akademik başarılarını baltalayabilecek şekillerde devlet okulu hedeflerini, politikalarını ve uygulamalarını doğrudan etkileyen belirli bir tür siyasi ve ekonomik düzenlemeyi nasıl ve neden desteklediğini analiz eden bir bilgi tabanını gerektirir. Kültürel değerlere duyarlı öğretim, teorisyenleri ve uygulayıcıları, eleştirel pedagojiyi, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, kültürel olarak farklı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecek eşitsizliklerin varlığını açıklamaya yardımcı olan bir bilgi tabanı edinebilecekleri bir yaklaşım olarak görürler (Freire, 1970). Freire (1970), ana akım kültürlerden gelen deneyimsiz öğretmenlerin kendilerini kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışırken bulduklarında, öğrencilerin dilinin, değerlerinin ve davranışlarının öğretmenlerinininkinden çok farklı olabileceğini, öyle ki bu öğrencilerin kültürünün öğretmenler tarafından tuhaf ve tehlikeli olarak görülebileceğini belirtmiştir. Kültürel değerlere duyarlı öğretimi savunanlar, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin bu tür farklılıklardan çekinmemeleri gerektiğini, ancak öğrencilerinin her birini sosyal ve akademik olarak tanımanın

ve onlara yardım etmenin bir yolu olarak bu farklılıklara sahip bir öğrenci gibi olmaları gerektiğini görüşüne sahiplerdir (Freire, 1970).

Düşünme ve eyleme geçme/Uygulama (Praxis). Bu kavramın eleştirel pedagoji ve kültürel değerlere duyarlı öğretim ile doğrudan teorik ilgisi bulunmaktadır. Freire'ye (1970) göre, baskıcı koşulların keşfi tamamen entelektüel olamaz, eylemi içermelidir, salt aktivizmle sınırlı da olamaz, ciddi düşünmeyi içermelidir. Ancak o zaman tam bir uygulama (*praxis*) olacaktır. Öğretime uygulandığında, uygulama (*praxis*), öğretmenlerin geleneksel öğretme ve öğrenme normlarını değiştirmesini gerektirir. Freire (1970), öğretme ve öğrenme sürecinde her iki grubun iş birliği içinde paylaşım yapabilmesi için öğrenciler ve öğretmenler arasındaki algılanan mesafeyi ve çelişkileri azaltmanın gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle uygulama (*praxis*), kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte bir öğrenen olmasını gerektirir. En azından bu, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, öğrencilerin geldiği çeşitli kültürel topluluklar ve geçmişler hakkında öğrencileriyle birlikte ve onlardan öğrenmesini içerebilir. Bu nedenle uygulama (*praxis*) fikri, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlere sadece eşitsiz, ırkçı ve demokratik olmayan durumları tanımlamanın yeterli olmadığını hatırlatır. Eleştirel ve praxis kavramıyla iç içe olan bir pedagoji aracılığıyla, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin teorik olarak, kültürel olarak farklı öğrencileri ve toplulukları ile çalışarak, ana akım eğitim düzenlemeleri altında var olabilecek eşitsizliklerin üstesinden gelmeye yardımcı olmaları beklenir (Freire, 1970).

2.1.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Kavramının Öncülleri

2.1.2.1. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim. Modern dünya, “küreselleşme” ve “göç” olguları ile kültürel çeşitliliklerin ve farklılıkların bir arada yaşadığı bir etkileşim ortamına evrilmiştir (Doytcheva, 2013, s.10). Küreselleşme ve göç ile kültürel farklılıkların kaçınılmaz olduğu toplum yapısı, günümüzde tüm toplumların ve ülkelerin gerçeğine dönüşmüştür. Kültürel olarak çeşitli insanların bir arada yaşadığı ülkelerde, yöneticilerin farklı kültürden insanları barış içinde bir arada tutabilmeleri ve kültürel değerlere bağlı olan toplumsal talepleri karşılayabilmeleri gerekir. Kültürel farklılıkları anlayış ile karşılamanın, saygı duyarak ve ötekileştirmeden bu farklılıkları yaşatma çabasını yücelten bir yaklaşım olan çokkültürlülük, bu talepler sonucunda var olmuştur (Karataş, 2018).

Çokkültürlülük, çağlar boyunca çoğulcu toplumlarda var olmuş ve olmaya devam eden kültürel çeşitliliğin, toplumun tüm kurumlarına yansıtılması gerektiğini öngören bir anlayış (Banks ve Banks, 2010, s.447) veya kurumları yeniden yapılandırarak, bireylerin ve toplulukların kültürel farklılıklarını geliştirmelerine ve aktarmalarına imkân tanıyarak farklılıklara sahip kültürlerin de toplumca tanınmasını önceleyen siyasi bir politikadır (Doytcheva, 2013, s.25). Çokkültürlü eğitim kavramı 1960'lı yıllardan itibaren çokkültürlülük politikalarının gelişimi ve çokkültürlü uygulamalar aracılığıyla günümüze dek ulaşmış bir disiplindir (Banks, 2000; Gay, 2004; Gollnick ve Chin, 2017; Ladson-Billings, 1994). Çokkültürlü eğitim anlayışının temelinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve bireysel farklılıkların eğitim alanında dikkate alınması gibi pozitif ayrımcı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmacılara göre farklı bir ırka ve etnik kökene sahip öğrencilerin ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde görece daha düşük akademik başarıya sahip olması, kültürel farklılıklara sahip olan bu öğrencilerin farklılıklarının ve kültürel değerlerinin yeterince ön plana çıkarılmamasından kaynaklanmaktadır; dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması söz konusudur (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011, s.66; Cinar ve Nayir, 2022). Çokkültürlü eğitim; dil, din, ırk, cinsiyet, sınıf veya etnik köken gibi farklılıkların bir avantaj veya dezavantaj yaratmadığı, öğrencilerin eşit imkanlara sahip olduğu bir okul ortamı yaratmayı amaçlayan bir fikir, eğitimsel bir reform hareketi (Banks, 2013, s.1), kültürel farklılıkları bir çeşitlilik olarak gören ve çeşitlilikle var olan bir eğitim felsefesidir (Gay, 2004, s.316). Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve kültürel beklentilerini karşılayabilecek gücü kendisinde barındıran, daha demokratik bireyler yetiştirmek üzerine kurgulanan bir programdır (Gorski, 2010). Çokkültürlü eğitim kavramının sosyal ve politik yönlerini inceleyen Nieto'ya (1996) göre çokkültürlü eğitim:

... tüm öğrenciler için temel eğitim ve kapsamlı bir okul reformu sürecidir. Okullar ve toplumdaki ırkçılığı ve ayrımcılığın diğer şekillerini reddeder ve karşı çıkar, öğrencilerin, toplulukların ve öğretmenlerin yansıttığı çoğulculuğu (ırk, etnik köken, dil, din, ekonomik ve cinsiyet gibi.) kabul eder ve onaylar. Çokkültürlü eğitim, okulların eğitim programları ve öğretim stratejilerinin, yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında etkileşime ve okullarda öğrenme ve öğretimin doğasının kavramsallaştırılmasına kadar pek çok şekilde eğitimin içinde yer alır. Temel felsefe olarak eleştirel pedagojiyi kullanır ve toplumsal değişim için temel olarak bilgiye, yansımaya ve eyleme odaklanır. Çünkü çokkültürlü eğitim sosyal adalet ve demokrasi ilkelerini teşvik eder (s.307-308).

Çokkültürlü eğitim alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve bu tanımlamalar, Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Çokkültürlü Eğitim Tanımları*

<i>Araştırmacılar</i>	<i>Çokkültürlü eğitim,</i>
AACTE (1973); Hunter (1974)	Amerika Birleşik Devletleri'nin kültürel çoğulculuğunu yansıtmak ve Amerikan demokratik ideallerini izleyerek toplumu oluşturan grup miraslarının hayatta kalmasını sağlamak için eğitim önceliklerini, taahhütlerini ve süreçlerinin yapılandırılmasıdır.
ASCD Multicultural Education Commission'dan aktaran Grant (1977b, s. 3)	Çeşitliliğin gücüne, insan haklarına, sosyal adalete ve tüm insanlar için alternatif yaşam tarzlarına dayanan hümanist bir kavramdır.
Banks (1977)	Amerikan toplumunda, benzersiz kültürel özellikleri (etnik, ırksal, Dilbilimsel, cinsiyet vb.) nedeniyle ayrımcılık ve saldırı mağduru olan çeşitli gruplarla ilgilenen bir eğitim türü; önyargı, kimlik, çatışmalar ve yabancılaşma gibi temel kavramların incelenmesini ve okul uygulamalarının ve politikalarının Amerika Birleşik Devletleri'ndeki etnik çeşitliliğe yönelik takdiri yansıtmak şeklinde değiştirilmesini içerir.
Baptiste (1979)	Eğitim sistemi içinde eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış ilkelerine ve sosyal adalete ahlaki bağlılık ilkelerine dayanan kültürel çoğulculuk felsefesinin kurumsallaştırılmasıdır.
Parekh (1986, s.26-27)	Kalıtsal önyargılardan arındırılmış, diğer bakış açılarını ve kültürleri keşfetme özgürlüğüne sahip, çocukları yaşam biçimlerinin çoğulluğuna, farklı deneyim ve fikirleri analiz etme biçimlerine ve dünyanın dört bir yanında bulunan tarihe bakma yollarına duyarlı hale getirme hedefinden ilham alan bir eğitimidir.
Bennett (1990)	Kültürel çoğulculuğu teşvik eden demokratik değerlere dayalı bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı; en kapsamlı haliyle, eğitim eşitliğini sağlama, etnik kökenler hakkında anlayış geliştiren müfredat geliştirme ve baskıcı uygulamalarla mücadele etme taahhüdüdür.
Nieto (1992)	Tüm öğrenciler için her türlü ayrımcılığa meydan okuyan, sınıftaki eğitime ve kişilerarası ilişkilere nüfuz eden ve sosyal adaletin demokratik ilkelerini ilerleten kapsamlı okul reformu ve temel eğitimidir.
Banks ve Banks (1993)	Tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşmada eşit şansa sahip olması için eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeye yönelik bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir.

Tablo 2.1.'de sunulan bu çeşitli tanımların birkaç ortak noktası bulunmaktadır. Çokkültürlü eğitim teorisyenleri, çokkültürlü eğitim programlarının içeriğinin etnik kimlikleri, kültürel çoğulculuğu, kaynakların ve fırsatların eşit olmayan dağılımını ve uzun baskı zamanlarından gelen diğer sosyopolitik sorunları yansıtmaları gerektiği konusunda hemfikirler. Çokkültürlü eğitimin bir felsefe, eğitim reformu için bir metodoloji ve öğretim programları içindeki bir dizi özel içerik alanı olduğu düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliği öğrenmek, buna hazırlanmak veya çokkültürlü olmayı öğrenmek anlamına gelmekte ve okul

programlarında, politikalarında ve uygulamalarında değişiklikler gerektirmektedir. Çokkültürlü eğitim teorisyenleri, çeşitliliğe değer vermekte ve çokkültürlü eğitimin başarılmasında kullanılan belirli içerik, yapı ve uygulamaların ortama bağlı olarak değişebileceğini kabul etmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin çokkültürlü eğitimi uygulamak için evrensel bir yapı dayatmak yerine, yukarıda belirtilen genel sınırlar içinde, kendi özel ihtiyaçlarına uyacak şekilde kendi çokkültürlü eğitim tanımlarını geliştirmelerinde fayda olacağı düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim teorisyenleri ayrıca, çok kültürlü eğitimin, öğretim, yönetim, yönetişim, rehberlik, program planlama, performans değerlendirme ve okul iklimi dahil olmak üzere eğitimin tüm düzeylerindeki uygulamaları etkileyecek karar alma süreçleri üzerinde etkileri olduğu konusunda hemfikirdir. Bu nedenle, eğitime dahil olan herkes çok kültürlü eğitimin uygulanmasında aktif bir rol oynamalıdır. Çokkültürlü eğitim, çeşitliliği teşvik etmek, çeşitliliği kabul etmek, çeşitliliği tüm düzeylere dahil etmek ve çeşitliliğin arzu edilir olduğuna dair samimi bir inançla birlikte kültürel çoğulculuktan gurur duymak anlamına gelmektedir. Çokkültürlü eğitimi tam olarak uygulamak için, eğitim sürecinin anlayışında, organizasyonunda ve yürütülmesinde temel değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu değişiklikler, Avrupa merkezli, orta sınıf kültürel normlara dayanan tek kültürlü bir yönelimle yönetilen bir eğitim sisteminde değişiklikler yapılmasını zaruri kılmaktadır. Bu nedenle, yukarıda verilen tanımlar, çokkültürlü eğitim teorisyenleri arasında genel bir anlaşmaya varan başka bir kavramı ima etmektedir: çokkültürlülük, birden çok eğitim düzeyinde eş zamanlı değişiklikleri gerektirir. Bu değişiklikler kasıtlı, uzun vadeli, devam eden ve en önemlisi kapsamlı olmalıdır. (Gay, 1994)

Çokkültürlü eğitim hareketinin başlıca mimarları, Afro-Amerikan öğrenci hareketlerinden ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki diğer etnik azınlık gruplarıyla ilgili etnik çalışmalardan önemli derecede etkilenmiştir. Baker (1977), Banks (1973), Gay (1971) ve Grant (1973, 1978) Birleşik Devletler'de çokkültürlü eğitimin formüle edilmesinde ve geliştirilmesinde önemli roller oynamışlardır. Bu araştırmacılardan her biri, Afrikalı-Amerikalı akademisyenlerin erken dönem çalışmalarından ve Afro-Amerikan etnik çalışmalar hareketinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu araştırmacılar, çokkültürlü eğitimin oluşumuna katılmadan önce etnik çalışmalarda yer almışlardır. Başlangıcından bu yana çok kültürlü eğitimin şekillendirilmesine yardımcı olan diğer akademisyenler de Boyer (1974), Asa Hilliard III (1974) ve Sizemore (1972) dahil olmak üzere, Afro-Amerikan etnik çalışmalar hareketinden etkilenmiştir. Cortes (1973; Meksikalı Amerikalılar), Forbes (1973; Amerikan Kızılderilileri),

Nieto (1986; Porto Rikolular) ve Sue (1981; Asyalı Amerikalılar) da çok kültürlü eğitimin evriminde erken ve önemli roller oynamıştır. Çokkültürlü eğitimin ilk aşaması, etnik azınlık gruplarının tarihi ve kültürüne ilgi duyan ve uzmanlaşan eğitimcilerin etnik çalışmalardan gelen kavramları, bilgileri ve teorileri, okul ve öğretmen eğitimi müfredatına dahil etmek için bireysel ve kurumsal eylemler başlatmasıyla ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitimin ilk aşaması *etnik çalışmalardır*. Çokkültürlü eğitimin ikinci aşaması, etnik araştırmalarla ilgilenen eğitimcilerin okul ve öğretmen eğitimi müfredatına etnik çalışmalar içeriği eklemenin gerekli olduğunu ancak etnik azınlık öğrencilerinin benzersiz ihtiyaçlarına cevap verecek ve tüm öğrencilerin daha demokratik ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak bir okul reformunu gerçekleştirmek için yeterli olmadığını fark etmeye başladıklarında ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitimin ikinci aşaması olan *çok ırklı eğitimin* amacı, eğitimde eşitliği artırmak üzere okullara yapısal ve sistemik değişiklikler getirmektir. Çokkültürlü eğitimin üçüncü aşaması, kadınlar ve engelliler gibi kendilerini toplumun ve okulun dezavantajlı grupları olarak gören diğer grupların tarihlerinin, kültürlerinin ve seslerinin, okul ve üniversitelerin müfredatına ve yapısına dahil edilmesini talep etmesiyle ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitimin dördüncü yani mevcut aşaması, ırk, sınıf ve cinsiyete bağlı değişkenleri birbiriyle ilişkilendiren teori, araştırma ve uygulamanın geliştirilmesi ile oluşmuştur (Banks ve Banks, 1993; Grant ve Sleeter, 1986). Çokkültürlü eğitimin her aşamasının bugün de var olduğunu not etmek önemlidir. Bununla birlikte, son aşamalar, pratikte olmasa da en azından teorik literatürde ilk aşamalardan daha belirgin olma eğilimindedir.

Banks (2013, s.34) çokkültürlü eğitimi; “*içeriğin entegrasyonu*”, “*bilginin inşa süreci*”, “*önyargının azaltılması*”, “*eşitlik pedagojisi*”, “*güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı*” boyutlarına dayandırmakta ve her boyuta ilişkin öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görevler olduğunu belirtmektedir.

- a) “*İçeriğin entegrasyonu*” boyutunda öğretmenlerin, öğretim içeriğini, öğrencilerin ait olduğu kültürlere ilişkin bilgi ve örneklerle harmanlaması gerekmektedir.
- b) “*Bilginin inşa süreci*” boyutunda öğretmenlerden, bilginin inşa edilme ve ırksal, etnik ve sınıfsal farklılıklar açısından şekillenme süreçlerinin öğrenciler için anlaşılır olmasını sağlaması beklenmektedir.

- c) “Önyargının azaltılması” boyutunda ise öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı kültürlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.
- d) “Eşitlik pedagojisi” boyutunda, öğretmenlerin çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak adına farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması ve tüm öğrencilerin başarısını hedeflemesidir.
- e) Son olarak “güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı” boyutunda, okulların, çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin eğitimsel eşitliği ve güçlendirmeyi deneyimleyebileceği şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliği ifade edilmektedir (Banks, 2013, s.34).

Çokkültürlü eğitimde temel amaç, eğitim kurumlarında başlayan değişimi topluma yaymak, etki alanını genişletmektir. Bu amaca, ırk ve etnik köken gibi farklılıkları ortadan kaldırıp toplum içerisinde bir reform yaratabilmek için öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirip toplumsal değişime öncülük edebilecek bireyler yetiştirilerek ulaşılabilir (Banks, 1991; Gay, 1994; NCSS, 1992). Gay (1994). Çokkültürlü eğitimin amaçları yedi başlık altında gruplandırmıştır:

- a) *kültürel ve etnik okuryazarlık geliştirme*, öğrencilerin “kültürel çoğulculuk” hakkında bilgi ve öngörü sahibi olmalarını, ulusal ve uluslararası düzeyde kültürel ve bireysel farklılıklara ve çeşitliliklere saygılı bireyler olmalarını sağlamak;
- b) *kişisel gelişim*, öğrencilerin kendini daha iyi tanımasını ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmesine destek olmak;
- c) *etnik tutum ve değerleri netleştirme*, öğrencilerin çeşitli farklılıklar karşısında takındığı tutumların kaynağını eleştirel bir şekilde analiz etmek suretiyle önyargı, ırkçılık ve etnik merkezîyetçilik ile yüzleşmelerini ve sonucunda olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum ve değerler geliştirmelerini sağlamak;
- d) *çokkültürlü sosyal yetkinlik geliştirme*, öğrencilere kültürlerarası iletişim kurma, perspektif geliştirme ve bağlamsal analiz yapabilme gibi beceriler kazandırarak onların, insani değerlerin, inançların, tercihlerin, tutumların ve beklentilerin kültürel mirastan ve kültürel çevreden nasıl etkilendiğini anlamasını sağlamak;
- e) *temel beceri yetkinliği geliştirme*, çok çeşitli içerikler ve öğretim teknikleri vasıtasıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme gibi temel becerilerinin geliştirilmesini sağlamak;

- f) *eğitimde eşitlik ve mükemmellik sağlama*, öğrencilere kültürleri ile uyumlu öğretim yöntem ve stratejisi ve materyali seçeneği sunarak öğrenme fırsatlarının ve yeteneklerinin en üst düzeye ulaşmasını sağlamak;
- g) *sosyal reform için kişisel güçlendirme*, çoğulcu ve kültürel çeşitliliğe saygılı bir toplum olmayı, sosyal bir eleştirmen ve aktivist, değişim öncüsü ve yetkin bir lider olmayı öğretmektir (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki ayrımcı politikalara karşı eleştirel bir yaklaşım, eğitimin dönüşümüne yönelik reformcu bir bakış açısıdır (Gorski, 2010). Okullar, adaletin ve eşitliğin sağlanabilmesi, toplumsal reform için en temel kurumlardır. Burada eğitim yaşantıları aracılığıyla tüm öğrenciler sosyal farkındalık sahibi ve tam potansiyeline ulaşmış bireylere dönüşebilirler. Çokkültürlü eğitimin asıl amacı, toplumsal değişimi başlatmaktır. Bu amaca ulaşmak için ise, üç dönüşüm gereklidir: eğitimcilerin dönüşümü, okulların dönüşümü, toplumun dönüşümü. Eğitimcilerin dönüşümü, eğitimcilerin önyargılarının ve varsayımlarının, bunların davranışları üzerindeki etkilerinin öğrencilerin eğitim yaşamını nasıl ve ne derece etkilediğinin incelenmesi ve dönüşümüdür. Okulların dönüşümü ise, öğrenciyi merkez alan eğitim, çokkültürlü eğitim programları ve çokkültürlü sınıflar, kültüre uygun eğitim araç gereçleri ve sürekli ölçme-değerlendirmeyi beraberinde gerektirmektedir. Toplumun dönüşümü, eğitimcilerin ve okulun dönüşümü sonunda, asıl amaç olan toplumsal dönüşüme ulaşmaktır (Gorski, 2010). Kısacası, çokkültürlü eğitim yaklaşımında hedef, kültürel tabanlı baskıya ve sosyal eşitsizlik durumuna dikkat çekmek, her bir bireyin ve topluluğun ihtiyaçlarını ve çıkarlarını gözetecek güçlü bir toplum yaratmaktır. Bu hedefe, sosyal yaşantı ile okul öğretileri arasında kurulacak ilişkiler, bu ilişkilerin doğrudan yaşantıya uyarlanması, uygulanması ve eyleme geçirilmesi, ortak bir çaba ve toplumun değişimini etkileyen siyasi eylemlerde bulunarak öğrencilerin bireysel olarak güçlendirilmesi ile ulaşılabilir (Sleeter ve Grant, 1988).

2.1.2.2. Kùltùrlerarasılık ve kùltùrlerarası eēitim. Çokkùltùrlùlùk anlayışı, kùltùrel farklılıklara sahip olan bireylerin sosyal haklarının korunması ve azınlıkta bulunan kùltùrlerin eşitlikçi bir toplumsal düzen içinde var olmasına olanak tanımak üzere ortaya çıkmışken, azınlıkta bulunan kùltùrlerin çoēunluk kùltùrler ile etkileşim durumu, tamamen azınlık kùltùrün kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Bundan dolayı çokkùltùrlùlùk anlayışının yeterli olamayacağı düşünülerek, “*kùltùrlerarasılık*” kavramı ortaya konulmuştur (Barret, 2013). Kavramın en temel özellikleri açıklık, iletişim ve etkileşim olarak sıralanabilir (James, 2008). Kavram, kùltùrler arasındaki etkileşim ve kùltùr alışverişi ile ilgilidir ve hiçbir kùltùrù bir diēerinden izole düşünmez. Çokkùltùrlùlùk anlayışı, kùltùrleri farklı kùltùrler olarak ele alıp yapısal bir bütün haline getirmekle ilgilenirken, kùltùrlerarasılık ise birbirinden farklı kùltùrlerin birbiri ile etkileşimini ele almaktadır (Kaya, 2005). Kùltùrlerarasılık kavramı da kùltùrlerin farklı oluşlarını çokkùltùrlùlùk kavramında olduēu gibi kabul eder ancak kùltùrler arası etkileşimi temel aldıēı noktada çokkùltùrlùlùk kavramından ayrılmaktadır. Bu anlamda farklı kùltùrlerin farklı noktalarına vurgu yapılması dışında, o kùltùrlerin diēer kùltùrler ile uyumu, ilişkileri ve etkileşimi dayanak alınır (Akıncı-Çötök, 2010).

Kùltùrlerarası eēitimin nihai amacı, öērencilere evrensel deēerleri aktarmak, kùltùrel ve insani deēerlere ilişkin bilinç kazandırmaktır. Kùltùrlerarası eēitimle aktarılabak olan evrensel deēerler saygı, anlayış, dürüstlük, barış ve adalet gibi unsurlardır (Agostino, 2011). Kùltùrlerarası eēitim, bireyi özgürleştirmeyi hedefler. Bunu sağlamanın en temel yolu ise bireyin kendi kùltùrùne hâkim ve diēer kùltùrler ile etkileşimde olması, kùltùrler arasındaki farklılıklara saygı gösterebilmesi ve evrensel deēerleri benimseyerek yetişmesidir (Gay ve Howard, 2000). Bu anlamda kùltùrlerarası eēitimde baskın kùltùr, çoēunluk kùltùrù ya da güçlü kùltùr gibi kavramların kullanılması tercih edilmezken, etkileşim içerisindeki akıcı kùltùr anlayışı benimsenir (Nayır ve Sarıdaş, 2020). Bu bilgiler ışığında kùltùrlerarası eēitim kavramının temel özellikleri, farklı çalışmalardan derlenerek Tablo 2.2.’de sunulmuştur (Akt. Topcubaşı, 2016).

Tablo 2.2. *Kültürlerarası Eğitimin Özellikleri*

<i>Çalışmalar</i>	<i>Kültürlerarası eğitim,</i>
Krüger-Potratz (2005, s. 30)	toplumun bütün kesimlerini hitap eden ve onların düşünce, davranış ve bakış açılarını değiştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır.
Auernheimer (2003, s.129)	bireylere birbirlerinin farklılıklarını tanıyıp kabul etmeyi ve bu farklılıklara saygı duymayı amaçlayan sosyal öğrenmedir.
Gogolin ve Kürger-Potratz (2006, s.26).	eğitim kurumlarında farklı grupların farklılıklarına saygı duyulması ve bu farklılıkların dikkate alınmasını sağlayarak farklılıkların çok olduğu toplumlarda toplumlar arasında yaşanacak çatışmayı önlemeyi amaçlar.
Lafranchi (2002, s 216)	Öğretmenin sadece rol model, bilgi sahibi ve aktarıcısı değil aynı zamanda farklılıklara duyarlı, ayrımcılık ile ilgili sorunları rahatça çözen kişi olarak öğrencilerin kültürel çeşitliliğin zenginliğini deneyimlenmesine olanak sağlar.
Lanfranchi (2002, s.226)	çok dilliliği korur, destekler ve güçlendirir.
Gogolin ve Kürger-Potratz (2006, s.27)	farklı bakış açılarını önemseyen ve dikkate alan bir eğitim yaklaşımı olarak ders kitaplarında farklı etnik gruplara ait bilgilerin de yer alması gerektiğini savunur.
Lengyel (2001, s.37)	ırkçılık karşıtı bir eğitimidir.
Auernheimer (2003, s. 131)	grup içi ilişkileri geliştiren, tüm gruplar arasında statü eşitliği sağlayan, öğrenciler arasında dayanışmayı, ortaklaşmayı, iletişim kurmayı, empati kurmayı, farklılıkları tanımayı ve onlara saygı göstermeyi öğreten dayanışmacı ve işbirlikçi bir eğitim yaklaşımıdır.
Nohl (2004, s. 249).	ayrımcılık ve dışlanma konularını sadece etnik köken, dil, ırk gibi kültürel eksenle sınırlamayıp cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal ve ekonomik durum gibi farklılıkları da kapsar.

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere kültürlerarası eğitim, kültürel farklılıkların herkes tarafından tanındığı ve saygı duyulduğu, kültürel farklılıklardan doğan önyargı ve ayrımcı davranışların ortadan kaldırıldığı, herkesin eşit katılımcı olduğu, kültürler arası etkileşim ve iletişimin yüksek olduğu eğitim ortamları yaratarak toplumun düşünce, davranış ve bakış açılarını değiştirmeyi ve farklılıklarla birlikte uyum içinde yaşamayı öğretmeyi amaçlamaktadır. Kültürlerarası eğitimin uygulamaya koyulduğu toplumlarda, başlıca uygulamalar şu şekilde ifade edilebilir (Feyzioğlu, 1997'den aktaran Akıncı-Çötök, 2010):

- 1) Kültürlerarası eğitim uygulamalarının olduğu toplumlarda yabancıların tek yönlü entegrasyonu değil, yerlilerin de dahil olacağı karşılıklı entegrasyon süreci asıl amaçtır.

- 2) Göçmen öğrencilerin farklı kültürleri ders materyalleriyle, derslerde ve okul içi etkinliklerde öğretilmektedir.
- 3) Farklı kültürlere ait bayramların, ritüellerin okul içinde o kültüre ait olmayanlarla birlikte kutlanması esastır.
- 4) Kültürel etkinlikler aracılığıyla kültür alışverişi gerçekleştirilmektedir.
- 5) Yabancıların ana dilleri de ders programına dahil edilir ve bu ders hem yabancı hem yerli öğrencilerin katılımına açıktır.
- 6) Kültürlerarası eğitim hedef kitlesi sadece göçmen öğrenciler değil, okulu oluşturan tüm öğrencilerdir.
- 7) Velilerin desteği ve iş birliği, başlıca amaçlardan biridir.
- 8) Göçmen öğrencilerin dil ve kültür öğeleri, öğrencilerin tamamının öğrenme ortamına aktararak derslerde işlenir.
- 9) Kültürlerarası eğitim modeline sahip okulların kütüphanelerinde tüm milletlere ait materyaller bulundurulmaktadır.
- 10) Kültürlerarası eğitim modelinde okul-aile iş birliği son derece yüksektir. Veliler, öğrencilerin okul hayatının ayrılmaz bir parçasıdır, etkinlikler sayesinde tüm veliler arasında kaynaşma sağlanır ve iletişim geliştirilir.

Özetle, kültürlerarası eğitim kapsamında eğitim sistemlerinde farklı kültürlerin tanınıp vurgulanması yoluyla farklı öğrencilerin kimliklerinin kabul edilip saygı duyulmasının sağlanması; farklılıkların sadece kültür ve etnik kökenle sınırlandırılmayıp cinsiyet, yaş, engellilik gibi ayrımcılık ve dışlama kategorileri ile genişletilmesi; hakim kültürün dışında kalan azınlık grupların dillerinin dışlanmaması ve dillerini kullanmaları için fırsatlar yaratılması; eğitim programlarında yer alan ders içeriklerinde diğer kültürlerin de egemen kültür kadar temsil edilmesinin sağlanması gerekmektedir. Çoğulcu toplumlarda kültürel farklılıkların oldukça yoğun bir şekilde yer aldığı düşünüldüğünde; kültürlerarası eğitim bireylerin, farklılıkları tanıma, bu farklılıklara saygı gösterme ve karşılıklı sorumluluklar çerçevesinde yaşama bilinci geliştirme gibi becerilere sahip olmasını sağlamaktadır. Eğitim sistemlerinde kültürlerarası eğitim anlayışının benimsenmesi, gelecek nesillerin bu anlayış içerisinde yetişmesi için oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

2.1.2.3. Kültürel değerlere duyarlı eğitim. Kültürel bağlam, insan benliğini yönlendirebilen büyük bir güç aracıdır ve insan, kültürel bağlamından koparılamaz (Shweder, 1990). Kişinin kültürel bağlamını oluşturan değerler, kişinin psikolojik eğilimleri ve sosyal davranışları, düşünce yapısı ve inançları gibi birçok unsur üzerinde belirleyici bir faktördür. Bu anlamda eğitim süreçlerine kültürel değerlerin de dahil edilmesi, bireylerin kültürel farklılıklarının dikkate alınarak öğrenme süreçlerinin tasarlanması oldukça önemlidir (Phuntsog, 1999, s.103). Öğrenenleri eğitim sürecine dahil ederken dil, din, etnik köken gibi kültürel değerlerinden soyutlamak mümkün değildir, dolayısıyla öğrenim sürecine öğrenenlerin ait olduğu kültürel değerlerin de dahil edilmesi ve öğrenim sürecinin bu değerleri yansıtacak biçimde şekillendirilmesi, öğrenime anlam kazandıracak önemli bir husustur. Bu bağlamda, farklı dil, din, etnik köken ya da sosyal çevreden gelen öğrencilerin tamamını kapsayan eğitim olanakları oluşturmak üzere eğitim program ve süreçlerinin yeniden düzenlenmesini, okul ortamının değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasını amaçlayan bir yaklaşım olan *kültürel değerlere duyarlı eğitim* ön plana çıkmaktadır (Karataş ve Oral, 2016, s.434).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramı, ABD’de ortaya çıkışının ardından gelişerek günümüze ulaşmış olup, günümüzde geniş akademik çevrelerce tartışılmaktadır. Kavram; öğrencilerin kültürel kodları, sosyal ve duygusal temelleri, bilişsel şemaları, deneyim ve yaşantıları gibi çok çeşitli kültürel değerlerinin, eğitim sistemleri ve öğrenme-öğretme süreçleri ile bütünleştirilmesi, böylece öğrencilerin tamamının üst düzey sosyo-kültürel yetkinliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi anlamına gelmekte (Ladson-Billings, 1995a; 1995b; 2014; Gay, 2002a; 2010; Paris, 2012; Paris ve Alim, 2014; Dover, 2013; Aronson ve Laughter, 2016) ve Ladson-Billings’in (1990; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; 1995a; 1995b; 1998; 2005; 2006; 2009; 2014) ve Paris ve Alim’in kültürel değerlere duyarlı pedagoji araştırmalarını (2012; 2017), Gay’in kültürel değerlere duyarlı öğretim araştırmalarını (1988; 1994; 1997; 2002a; 2002b; 2009; 2010; 2013; 2014; 2018), Au’nun kültürel değerlere duyarlı öğretim çalışmasını (2007), Au (1980) ve Foster’ın (1995) kültür ve eğitimle ilgili antropolojik araştırmalarını, James ve Cherry Banks (2010), Sleeter ve Grant (1994) ve Nieto’nun (2002) çokkültürlü eğitim araştırmalarını ve Freire (1991), Giroux (1984) ve McLaren’ın (1989) eleştirel pedagoji araştırmalarını temel almaktadır. Aynı zamanda kültürel değerlere duyarlı eğitim, birçok araştırmada, kültürel olarak çeşitli öğrencilerin, akademik ve sosyal gereksinimlerinin

karşılanması noktasında etkili bir eğitim olarak da tanımlanmaktadır (Gay, 2002a; Howard, 2001; 2003; Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, çokkültürlü eğitimle ve sivil haklar hareketiyle birlikte gelişmiş olan bir eğitim reformudur. Pedagojik bağlamda öğrenci merkezli olan ve kültürel temellerin ve yaşantıların ele alınmasıyla, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin kültürel temelleriyle çeşitli bağlar kurulmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Vavrus, 2008, s.1). Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışında, farklı kültürel özelliklere sahip olan öğrencilerin kültürel temelleri, geçmiş deneyimleri ve akademik performansları dikkate alınır ve bu bağlamda öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kültürel farklılıklarıyla daha ilişkili ve daha etkili bir biçimde gerçekleştirilir (Gay, 2014). Yine Gay'e göre (2014); kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımı sadece kültürel farklılıklara sahip bireylerin faydasına değil, toplumun tamamını kapsayan, farklılıkları tanıyan ve bunlara saygı duyan, temelinde sevgi ve barış olan bir toplum oluşturma idealiyle, tüm topluma hizmet eden bir yaklaşımdır. Ladson-Billings'e göre (2005, s.20) ise öğrencilerin kültürel temelleri ve geçmişlerinden hareketle onların bilgi, beceri ve evrensel bir tutum edinmelerine yardım ederek entelektüel, duygusal ve politik açıdan güçlenmelerini sağlayan bir anlayıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımının bireysel ve toplumsal olarak üç unsura hizmet ettiği belirtilmektedir:

- a) Öğrencilerin akademik başarısında artış,
- b) Öğrencilerin sosyo-kültürel becerilerinin gelişimi,
- c) Öğrencilere eleştirel bilinç kazandırılması (Ladson-Billings, 2005, s.20).

Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim bireysel ve toplumsal gelişime katkı sunan yönler barındırmakta hem bireye hem de topluma hizmet etmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, eğitim sürecinde ırk, dil, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kültürel ve etnik değerler bakımından farklılıklara sahip olan bireylerin farklılıklarına karşı duyarlı olma gerekliliğini ön plana çıkartmakta, bu gerekliliğin dayanağı olarak ise John Dewey'in "bilginin sosyal süreç ve bireysel deneyimlerle şekillendiği" görüşünü temel almaktadır (Vavrus, 2008, s.51). Kültürel değerlere duyarlı eğitim alanında çalışmalar yapan teorisyenler, Dewey'in görüşlerini temel alarak ideal demokrasinin olduğu toplumların ancak demokratik vatandaşlarca oluşturulabileceğini ifade etmişler; bu anlamda bireylerin bilinçli ve demokratik vatandaşlar olabilmelerinin, eğitim öğretim sürecinin kültürel değerlere

duyarlı olması ve bireyin ilgi, istek ve sosyo-kültürel geçmişinin de dikkate alındığı, demokratik ve bütünleştirici eğitim programlarının tasarlanarak uygulamaya geçirilmesi yolu ile gerçekleştirilebileceğini savunmaktadırlar (Fallace, 2012, s.14). Kültürel değerlere duyarlı eğitim programlarının temel amacı, öğrencilerin topluma ve kültüre eleştirel bir açıdan bakabilmelerini sağlayarak sosyal adalet, eşitsizlikler, dil, din, ırk, cinsiyet gibi konularda toplumsal bir değişime ve dönüşüme öncülük edebilecek bireyler olarak yetiştirmelerini, cesaret kazanmalarını sağlamaktır.

Yukarıda bahsedilen “Çokkültürlü Eğitim”, “Kültürlerarası Eğitim”, “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim” kavramlarının temsil ettiği eğitim yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere, kavramların benzer ve farklı noktalarını ortaya koyan Nayır ve Sarıdaş’ın (2020) derlemesi, Tablo 2.3’te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel değerlere Duyarlı Eğitim Kavramları

<i>Çokkültürlü Eğitim</i>	<i>Kültürlerarası Eğitim</i>	<i>Kültürel değerlere Duyarlı Eğitim</i>
Etnik merkezden uzak farklılıklara saygı gösteren anlayış	Farklı kültürleri anlamaya çalışan ve saygı duyan bir anlayış	Sosyal entegrasyon kapsamında, bütünleşme bilincine dayalı bir anlayış
Yasal haklar ile tüm bireyler eşit haklar ile sunulan eğitim	Herkesin eğitimi amacıyla farklılıklara odaklanmadan sunulan eğitim	Bireyin kültürel değerlerini, düşünce ve deneyimlerini sürece dahil ederek üst düzey beceri geliştirme amaçlı sunulan eğitim
Farklı kültürde yaşam becerisi kazanmaya odaklanır.	Evrensel değerleri aktarmaya odaklanır.	Farklılıklardan yararlanarak sosyal ve akademik beceri geliştirmeye odaklanır.

Tablo 2.3.’de görüldüğü üzere, çokkültürlü eğitim, kültürel olarak farklı öğrenciler için eşit eğitim olanakları sağlamayı; kültürlerarası eğitim, farklılıkların tanınması, saygı duyulması ve eğitim sisteminde eşit şekilde temsil edilmesini sağlamayı ve kültürel değerlere duyarlı eğitim ise, öğrencilerin kültürel değerlerinin, önceki öğrenmelerinin ve geçmiş deneyimlerinin eğitim-öğretim sürecine dahil edilerek üst düzey beceri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, çeşitli alanlarda yürütülmüş olan çalışmalar, kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsemenin, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ilkelerine ve uygulamalarına uygun öğretim etkinlikleri tasarlama ve yürütmenin,

- a) öğrencilerin kültürel bir bilinç ve farkındalık kazanmasında,
- b) eleştirel düşünme ve sorgulama gibi beceriler kazanmasında,
- c) kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu bir tutum edinmelerinde,
- d) ders katılımı ve motivasyonlarının artışında,
- e) akademik başarılarının yükselmesinde ve performanslarının iyileşmesinde önemli bir katkı sağladığını göstermektedir (Aronson ve Laughter, 2016, s.196; Byrd, 2016, s.1; Fulton, 2009; Hubert, 2013; Leonard, 2008; Martell, 2013, s.65; Milner, 2011, s.66; Waxin ve Panaccio, 2005, s.53).

Bu bağlamda, kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımının eğitim öğretim sürecinde hayat bulabilmesi için, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımlarını benimseyerek pedagojik alt yapılarını güçlendirmeleri gerekmektedir.

2.1.2.4. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. Ladson-Billings tarafından 1990'ların başında incelenmeye başlayan ve günümüze dek bir çok araştırmaya konu olan kültürel değerlere duyarlı pedagoji kavramının kökeni, Afro-Amerikan öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda başarı düzeylerini artırmayı başarmış öğretmenlerin tutumlarına ve davranışlarına, öğretimde kullandıkları yöntem ve etkinliklere, öğrencilerin kültürel değerleri ve farklılıklarına ve yine öğrencilerin okul kültürleri ile arasındaki kültürel uyumu ele alan antropolojik araştırmalara (Au ve Jordan, 1981; Cazden ve Legett, 1981; Jordan, 1985; Irvine 1990; Mohatt ve Erickson, 1982; Osborne, 1989' dan aktaran Ladson-Billings, 1992a) dayanmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine ve tutumlarına etki eden kültürel kodları ele alarak onları entelektüel, sosyal ve demokratik anlamda geliştirmeyi amaç edinen bir pedagoji yaklaşımıdır. Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürel değerlerinden ve diğer bireylerle olan kültürel farklılıklarından yola çıkarak dünyayı anlamlandırmalarına yardım etmektedir. Dolayısıyla sadece akademik başarı değil, sosyo-kültürel başarı da ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşımla öğrenciler akademik başarılarını artırmanın yanı sıra eleştirel bakış açısıyla eğitim-öğretim süreçlerini ve içeriğini inceleyebilmekte, hem kültürünü koruyan hem de diğer kültürel değerlere ve farklılıklara açık ve saygılı olmakta, bunun yanı sıra çokkültürlü bir toplum oluşturma reformunda kendi rolünü sorgulayabilmektedir (Howard, 2003; Ladson-Billings, 1991; 1992a; 1995a; 1995b).

Ladson-Billings' in (2006) yaptığı çalışmalar kapsamında, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel ilkeleri şöyle sıralanabilmektedir:

- a) *Üst Düzey Beklenti*, öğrencilerde ve öğretmenlerde, tüm bireylerin üst düzey beceriler kazanma potansiyelleri olduğuna ilişkin ortak anlayış geliştirilmesi ve buna yönelik bir tutum benimsenmesi;
- b) *Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanımı*, eğitim-öğretim etkinlikleri, planları ve programlarının, öğrencilerin yaşayarak öğrenebilecekleri ve daha aktif olacakları, sorumluluk almayı öğrenebilecekleri bir şekilde düzenlenmesi;
- c) *Farklı Kültürel Değerlere Sahip Ebeveynlere ve Ailelere Yönelik Pozitif Bakış Açısı*, tüm öğretmenlerin, farklı kültürel temellere sahip öğrencilere ve onların velilerine karşı olumlu bakış açısına sahip olması, okula katılımların teşvik edilmesi;
- d) *Kültürel Duyarlılık Sergilemek*, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel değerlerine yönelik bilgi düzeylerinin gelişmesi ve bu bilgilerin öğretim programlarına yansıtılması;
- e) *Öğretim Plan ve Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, öğretim plan ve programlarının öğrencilerin kültürel değerleri, kültüre dayalı ön öğrenmeleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirilmesi;
- f) *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim*, öğrencinin kültürünün öğretim sürecine dahil edilmesi ve öğrenme ortamında çokkültürlü bakış açısının teşvik edilmesi;
- g) *Öğrenci Kontrollü Sınıf Tartışmaları*, öğrencilere kültürel değerleri hakkında konuşma fırsatı verilerek öğrencilerin birbirlerinin kültürleri hakkında bilgi sahibi olmasının sağlanması ve öğrencilerin ön öğrenme ve deneyimleri temelinde bakış açılarını paylaşmasına izin verilerek öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmasının sağlanması;
- h) *Küçük Gruplarla Öğretim ve İş birlikli Öğrenme*, öğretimin öğrenci kontrolünde ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin işbirlikçi öğrenme grupları aracılığıyla düzenlenmesidir (Ladson-Billings, 2006).

Kısacası kültürel değerlere duyarlı pedagoji, farklı inançlardan, etnik kökenlerden ve sosyal gruplardan gelen her bir öğrenci için eğitim fırsatlarını eşit derecede sunabilmek adına eğitim programlarının yeniden düzenlenmesini ve okul ortamının değiştirilmesini, yeniden yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin kültürel olarak eşsiz olduğunu kabul etmek, bu doğrultuda öğrenmeyi kolaylaştırmak ve etkili kılmak üzere uygun koşulların sağlanması gerekliliği, bu alanın uzmanları ve uygulayıcılarının hem fikir olduğu temel noktalardır (Brown-

Jeffy ve Cooper, 2012). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, akademik başarı üzerine odaklanmış bir yaklaşım olmasının yanı sıra öğrencilerin dahil oldukları etnik gruplarla ve topluluklarla bütünleşmesini, topluluk duygusu geliştirmesini ve kimliğini kazanmasını hedeflemektedir. Kültürel değerlere duyarlı öğretimin dönüştürücü etkisi ile akademik başarı her bir öğrenci için ulaşılabilir bir hedefe dönüşmektedir. Öğrencilerin yalnızca içinde bulundukları etnik topluluklara değil, toplumun tamamına hizmet edecek düşüncelere ve yeteneğe ulaşma güdüsünü desteklemektedir (Gay, 2014).

2.1.2.5. Kültürel değerlere duyarlı öğretim. Kültürel değerlere duyarlı öğretim, her bir öğrencinin kültürel değer yargılarını, geçmiş deneyimlerini, kültürel temellerini, tutum ve davranışlarını göz önünde bulundurarak, öğretim sürecini öğrencinin kültürel referanslarıyla uyumlu bir hale getirme işlemi, böylece etkili bir eğitim-öğretim sağlamak ve bu süreci her bir öğrenci için daha anlamlı kılmak şeklinde tanımlanabilir (Gay, 2002b). Akademik bilgi ve becerilerin, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri ve referans çerçeveleri içerisinde yer aldığı kişisel olarak daha anlamlı olduğu, daha fazla ilgi çektiği, daha kolay ve kapsamlı öğrenildiği varsayımına dayanır (Gay, 2000; Gay, 2002a). Sonuç olarak, etnik farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarılarının, kendi kültürel ve deneyimsel filtreleri aracılığı ile öğretildiğinde daha yüksek olacağı düşünülmektedir (Au ve Kawakami, 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996, 2011; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994, 1995b).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim, öğrencinin merkezde olduğu bir pedagojik anlayışı temel almaktadır. Bu anlayış, öğrencinin bilgi ve beceri kazanması noktasında öğrencinin kültürel temellerinin köprü görevi gördüğü bir süreçtir. Kültürel değerlere duyarlı öğretimin beş ana unsuru bulunmaktadır (Gay, 2014):

- a) *“Kültürel çeşitlilik hakkında bilgi tabanı geliştirilmesi”*, öğretmenlerin farklı etnik grupların kültürel özellikleri ve çeşitli disiplinlere katkıları hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerekliliği;
- b) *“Müfredatta etnik ve kültürel çeşitlilik içeriğine yer verme”*, öğretmenlerin etnik ve kültürel çeşitlilik hususunda sahip olduğu bilgi birikiminin yanı sıra bu birikimin, müfredatta, öğretim stratejilerine, materyallere, ders içeriklerine, örneklerine entegre etmeyi sağlaması;

- c) “*Kültürel hassasiyetin sergilenmesi ve işbirlikli öğrenme topluluklarının oluşturulması*”, öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair inanç ve beklenti ile onların başarılı olmasında sorumluluk alması ve bu hususta kültürel olarak çeşitli öğrencilerin kültürel altyapıları, şemaları ve önceki öğrenmelerinden nasıl yararlanacağını öğrenmesi;
- d) “*Kültürler arası iletişim/etkileşim kurulması*”, öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli öğrencilerin iletişim kodlarını çözerek onlarla etkili iletişim ve etkileşim yakalaması;
- e) “*Öğretimin kültürel farklılıklara duyarlı olarak düzenlenmesi*”, öğretimin, tüm öğrencilerin bilgi üretme ve edinme süreçlerine aktif olarak katılacağı ve iki yönlü iletişim sürecinin gözlemleneceği şekilde öğrenci merkezli olarak kurgulanmasıdır.

Kültürel değerlere duyarlı öğretim, kültürel temelleri açısından farklılıklara sahip öğrencilerin kültürel bir bütünlük sağlamalarını ve korumalarını, akademik başarı ve bireysel yetenekler anlamında kendilerini geliştirmelerini, eleştirel bilinç sahibi bireyler olmalarını ve öğrenme sürecini kolaylaştırmayı hedefler. Bu anlayışa göre; kültürel çeşitliliğe ve farklılığa değer vermek ve kültürel olarak farklılıklara sahip bireylerden oluşan demokratik öğrenme toplulukları meydana getirmek, farklı din, dil, etnik kimlik veya etnik kökene sahip olan grupların ve öğrencilerin kültürel temellerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü plan ve programlar geliştirmek, sınıf ortamını ve öğretim stratejilerini bu doğrultuda oluşturmak büyük bir öneme sahiptir. Böylece kültürel önyargılar, ırkçılık, adaletsizlik gibi toplumda kabul görmemesi gereken davranışlarla eğitim süreci içerisinde mücadele edilebileceği, toplumsal adalet ve birliğin inşa edilebileceği, kültürel değerlere duyarlı öğretim sayesinde hem akademik başarı hem de toplumsal bilinç ve sosyo-kültürel eleştirel bilincin gelişeceği öngörülmektedir. Sonuç olarak kültürel değerlere duyarlı öğretim, kültürel farklılıklara sahip grupların birer üyesi olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmak, her bir öğrencinin demokratik birer vatandaş olmasını sağlamak ve çokkültürlü toplumlarda yaşamaya hazır bir şekilde yetiştirilmelerini temin etmek açısından oldukça önemlidir (Gay, 2010).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim, öğrenci merkezli bir pedagojik yaklaşımı yansıtır. Bu yaklaşım, öğrencinin bilgi ve beceri kazanmasında ya da ana akım kültürün bileşenlerini tanımasında, öğrencinin sahip olduğu kültürel birikimin köprü görevi görmesi sürecidir. Kültüre

duyarlı eğitimde, öğrencilerin kültürel birikimleri, farklı kültürel veya etnik gruplardan öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine daha etkili bir şekilde dahil edilmesine katkıda bulunacak güçlü kaynaklar olarak kabul edilir. Bu noktada kültürel sermayenin devreye girmesi kilit önemdedir çünkü bireylerin aile ve okul dışı ortamda edindikleri ve içselleştirdikleri kültürel kodları ifade eden kültürel sermaye, okul ortamına taşınması ile öğrencilerin okul yaşamlarındaki akademik ve sosyal etkileşimdeki başarılarını etkileyen önemli bir faktöre dönüşmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Kültürel sermayenin okuldaki başarıya dönüşmesi, okuldaki karşılığı ile doğru orantılıdır. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı öğretimde öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermayeyi değerlendirebilecekleri alanlar ve yollar açmak oldukça önemlidir. Bu durum kültüre duyarlı öğretimde öğretmenlerin rollerinin önemini gündeme getirmektedir. Çünkü kültüre duyarlı öğretimin okul ortamındaki uygulayıcıları, öğretim süreçlerine yön veren öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı bir öğretim yaklaşımına sahip olmaları eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamak açısından son derece önemlidir (Kulkarni, Stacy ve Kertyzia, 2020).

2.1.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen

Araştırmanın başlangıcından bu yana değinilen *çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim, kültürel değerlere duyarlı eğitim* anlayışlarının, *kültürel değerlere duyarlı pedagoji* yaklaşımı çerçevesinde, *kültürel değerlere duyarlı öğretim* uygulamaları aracılığıyla hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması gerekmektedir. Alan yazında çeşitli araştırmacılar, kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerini, bu öğretmenlerin yeterlikleri, rol ve sorumlulukları, görevleri, davranışları bağlamında tanımlamaktadır. Tablo 2.4'te alan yazında kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine ilişkin yapılan çeşitli sınıflandırmalar, Nayır'ın (2020) derlemesine eklemeler yapılarak sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri*

<i>Çerçeve</i>	<i>Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler,</i>
Banks (1991), <i>kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini</i> üç farklı düzeyde incelemektedir.	1. kişisel düzeyde, kendi kültürel kimliğini araştırır ve öz-kültürel farkındalığa sahiptir. 2. sınıf düzeyinde, a. farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik ayrımcılık yapmaz ve onları “diğerleri” olarak görmez, b. kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin farkındadır, c. tüm kültürel değerlerin hoşgörü ve saygı ile karşılandığı bir öğrenme ortamı oluşturur, d. kültürel değerlere duyarlı müfredat ve öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanır, e. tüm öğrenciler ile iletişim halindedir ve tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlar, f. öğrencilerin çeşitli kültürel değerlerini öğretim içine yerleştirir ve bunlara saygı duyar. 3. Okul düzeyinde ise, a. çokkültürlülük temeline dayanan felsefe ve görev oluşturur, b. eğitimciler için hesap verebilirlik kriterlerini belirler/açıklar, c. çokkültürlü toplumlar için politika oluşturur, d. çokkültürlü eğitim-öğretim uygulamalarına idari ve finansal destek sunar.
Hemmings (1994) <i>kültürel duyarlı öğretmenlerin</i> sergilemesi gereken <i>davranışları</i> üç maddede tanımlamaktadır.	1. öğrencileri hakkında bilgi sahibi olur ve onların yaşam deneyimlerine duyarlılık gösterir. 2. öğrencilerin kültürlerine göre dengelenmiş müfredat oluşturur. 3. öğrenme etkinliklerini, öğrencinin sosyal etkileşimsel becerilerini dikkate alarak düzenler.
Diamond ve Moore (1995, s.35) <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin</i> sahip olması gereken <i>rol ve sorumlulukları</i> üç ana başlıkta sınıflandırmaktadır.	1. kültürel düzenleyici rolüyle öğrencilerinin akademik başarıları düzeylerini yükseltmek ve öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak adına öğretim etkinliklerini onların kültürel deneyimlerine dayalı olarak düzenler. 2. kültürel arabulucu olarak kültür tabanlı farklılıkları kabul eden bir bakış açısıyla farklı kültürel değerlerin sınıf içinde eleştirel bilinç ile sorgulanması ve farklı kültürlerle karşı önyargıların giderilmesini sağlar. 3. sosyal bağlamının orkestracısı olarak kültürün öğrenme bağlamındaki etki alanının bilincinde olup farklı kültürel değerlere sahip her bir öğrencinin sosyal ve kültürel temellerine uygun pedagojik yaklaşım benimser.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.4. *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri (Devamı)*

Wlodkowski ve Ginsberg (1995), öğrencilerin ve öğretmenlerin oluşturduğu dört motivasyon koşulundan söz etmektedir.	1. öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duyulduğunu ve birbirlerine bağlı olduklarını hissettikleri öğrenme ortamları yaratarak katılımı teşvik eder. 2. bireysel ilgi ve seçim yoluyla öğrenme deneyimine karşı olumlu bir eğilim yaratarak tutum geliştirir. 3. öğrencilerin farklı bakış açılarını ve değerlerini içeren zorlu, düşündürücü öğrenme deneyimleri yaratarak anlamı zenginleştirir. 4. öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anlamlı, yararlı ve ilgili buldukları bir şeyi öğrenmede başarılı oldukları anlayışına dayalı olarak yeterlilik oluşturur/yetkinlik kazandırır.
Phuntsog (1999, s.104-105) <i>kültüre duyarlı eğitimde öğretmenlerin</i> sahip olması gereken özellikler bağlamında alan uzmanlarının üzerinde durduğu ana noktaları dört boyutta özetlemektedir.	1. tüm öğrencilerin motivasyonunu sağlayacak bir yaklaşım benimser. 2. Karşılıklı saygının ortak bir değer olduğu ve kültürel farklılıkların reddedilmediği güvenli bir öğrenme ortamı yaratır. 3. kültüre dayalı öğretim uygulamaları diğer disiplinlerle bütünleştirir 4. müfredatta sosyal adalet ve sosyal eşitlik ilkelerine yer verilir. 5.
Ladson-Billings (2001) <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerle</i> ilgili üç önerme belirlemiştir.	1. Bireysel akademik başarı odak noktasıdır (açık hedefler gibi). 2. Kültürel açıdan yeterlidir ve öğrencilerin de kültürel olarak gelişmesine yardımcı olur. 3. Sosyo-politik açıdan bilinçlidir.
Moore (2001, s.46), <i>kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin görevlerini</i> tanımlamaktadır.	1. öğrencileri tanıy ve farklılıklara saygı gösterir. 2. sınıfta önyargıları en az düzeye indirir. 3. bütün öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer verir. 4. eğitim süreçlerine aileleri dahil eder. 5. her bir öğrencinin sosyal becerisinin gelişmesine yardım eder. 6. öğrenciler arası etkileşimi geliştirmek adına uygun etkinlikleri planlar. 7. adalet ve özen gösterme gibi kavramlara yönelik etkinlikler tasarlar. 8. çokkültürlülüğe ilişkin yapılan çalışmaları takip eder. 9. kendi kültürünü yansıtır. 10. eleştirel düşünmeyi destekleyici sorular sorar.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.4. *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri (Devamı)*

Montgomery (2001) öğretmenlerin <i>kültürel değerlere duyarlı sınıfların hazırlanması</i> aşamasında izlemeleri gereken 5 yönerge sunmuştur.	1. kendi kültürü veya bir başka kültüre yönelik bilgi birikimini belirlemek için öz değerlendirme yapar. 2. sınıf içerisinde kültürel değerlere duyarlı materyaller kullanır. 3. hem bireye hem de kültüre saygılı sınıf ortamı geliştirir. 4. öğrenmede etkileşimi ön plana çıkarır. 5. kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak değerlendirmeler yapar.
Villegas ve Lucas (2002, s.21-27) <i>kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik</i> tanımlamaktadır.	1. sosyokültürel bilince sahiptir, yani hem kendisinin hem öğrencilerinin düşünme ve davranış biçimlerinde içinde yaşanılan kültürün etkisinin olduğunu farkındadır ve sosyokültürel sınırlarını bilir. Dolayısıyla, gerçekliğin farkına varmanın birden fazla yolu olmasını ve bu yolların kişinin sosyal düzendeki konumundan etkilendiğini kabullenir. 2. kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilere karşı olumlu bir tutum içindedirler, yani sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin çeşitli bilme, düşünme ve öğrenme yollarının farkındadır ve öğrenme sürecinde bu farklılığa ve çeşitliliğe dikkat ederek öğrenci öğrenmelerini zenginleştirir. 3. değişimin temsilcisi olarak hareket etme beceri ve bağlılığına sahiptir, yani farklı kültürlerden gelen öğrencilerin potansiyellerinin eğitim yolu ile açığa çıkarılabileceğine inanır. /kendilerini, okulları tüm öğrencilerin kültürüne duyarlı hale getirecek eğitimsel değişimden hem sorumlu hem de bunu gerçekleştirebilecek kapasitede görür. 4. öğrenmeyi yapılandırma becerisine sahiptir, yani öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığını anlar ve yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin öğrenme sürecinde eski bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yeni anlamlar üretmelerini sağlar. 5. öğrencilerinin yaşam deneyimleri hakkında bilgi sahibidir, yani her bir öğrencinin yeni ve eski öğrenmeleri arasında bağlantı kurabilmek için okul dışındaki sosyal yaşantısına yönelik bilgi sahibi olarak, onları tanımayı amaçlar. 6. kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını bilir, yani her bir öğrencinin kültürel değerlerine ve yaşamlarına yönelik olarak elde ettiği bilgiler ışığında öğretimi yeniden şekillendirir: öğrenciyi bilgilerin yeniden yapılandırılması sürecine dâhil eder, öğrencinin kişisel ve kültürel çeşitliliğini zenginlik olarak görür, öğretim programlarını farklı bakış açılarına yönelik olarak yeniden düzenler, farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak sınıf kültürünün her bir öğrenciyi temsil etmesi için çaba gösterir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.4. *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri (Devamı)*

Morrison, Robbins ve Rose (2008), <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, öğrencilerini desteklemek için kullandıkları en iyi uygulamaları sentezlemiştir.</i>	1. zorlayıcı müfredatı modeller, oluşturur ve öğrenciler için netleştirir. 2. öğrencilerin güçlü yönlerini başlangıç noktası olarak kullanır ve onların bilgi birikimlerini geliştirir. 3. öğrencilerin başarısına yatırım yapar ve bu hususta kişisel sorumluluk alır. 4. iş birliği ortamları yaratır ve besler. 5. yüksek davranışsal beklentilere sahiptir. 6. önceden belirlenmiş müfredatı yeniden şekillendirir. 7. okullar ve topluluklar arasındaki ilişkileri teşvik eder. 8. eleştirel okuryazarlığı teşvik eder. 9. öğrencileri sosyal adalet çalışmalarına dahil eder. 10. ana akım toplumun güç dinamiklerini açıklığa kavuşturur. 11. sınıfta gücü paylaşır.
Gay (2010, s.38), 6 boyut ile <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmeni</i> açıklamıştır.	1. öğrenciler için yüksek beklentiler belirler, sosyal ve akademik açıdan koruyucudur, her öğrencinin eğitimine kendini adanmıştır. 2. bir dizi kültürel bilgi, deneyim, katkı ve bakış açısı kullandıkları için çok yönlüdür. 3. çeşitli öğretim stratejileri ve çok kültürlü bir müfredat aracılığıyla okul ve ev arasındaki boşluğu doldurarak her öğrencinin kültürünü doğrular. 4. bütünsel bir eğitim amaçlandığından, sosyal, duygusal ve politik olarak kapsayıcıdır. 5. öğretim, değerlendirme ve müfredat oluşturma sürecine rehberlik etmek için öğrencilerin mevcut güçlü yanlarını kullanarak okulları ve toplulukları dönüştürür. 6. eğitimi, baskıcı uygulamalardan ve ideolojilerden kurtarmayı hedeflediği için özgürlüktür.
Gollnick ve Chinn (2004), <i>öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerinde kültür ve çeşitliliğin önemini yansıtılabilmeleri için sergilemeleri beklenen çeşitli davranışları</i> yedi maddede ifade etmektedir.	1. her bir öğrencinin üst düzey öğrenme seviyesine erişebileceğine inanır ve başarılı olmaları için destek olur. 2. beşeri çeşitliliğe ve bu doğrultuda farklılaşan yeteneklere, bakış açılarına değer verir, her bir öğrencinin bireysel olarak yapılandırılması gerekliliği doğrultusunda çaba harcar. 3. farklılaşan bireysel ve ailevi geçmişlerine, becerilerine, yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre bireyler olarak her bir öğrenciye saygı gösterir. 4. topluma ve kültüre ait olan normlara saygılıdır. 5. potansiyellerini sergilemeleri konusunda öğrencilerini destekler, değerli olduklarını yansıtır ve öğrencilerin akranlarına değer göstermelerini öğrenmelerine yardım eder. 6. çoklu bakış açılarını teşvik eder ve bilginin inşa edildiğini öğrencilere gösterir. 7. akademik disiplinleri öğrenciye kazandırma ve günlük yaşamla bağlantı kurma hususlarında öğrencilerine yardımcı olur.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.4. *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özellikleri (Devamı)*

Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004), <i>kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimini</i> uygulamak için gerekli olan beş ön koşul önermektedir.	1. kendi etnik merkeziliğinin ve önyargılarının farkındadır. 2. öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibidir. 3. eğitim sisteminin daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bağlamlarının farkındadır. 4. sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenmeye eşit erişimi nasıl teşvik ettiğinin veya engellediğinin farkında olarak kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi stratejilerini kullanır. 5. İlgili/duyarlı sınıf toplulukları oluşturur.
Brown (2007, s.58-59) <i>öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlere yönelik</i> bazı noktaları vurgulamaktadır.	1. ırkçı düşünce ve önyargıların farkına varır. 2. öğrencilerin kültürel temelleri ve deneyimleri konusunda bilgi edinir. 3. öğrencilerin sosyo-ekonomik ve politik bağlamlarını anlar. 4. kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerilerini geliştirir. 5. öğrenme-öğretme süreçlerinde kültürel değerlere duyarlı pedagojik yaklaşımı benimser.
Ford (2007'den aktaran Ford ve Kea, 2009) <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerini</i> sekiz başlıkla ele almaktadır.	1. kültürel kimliğinin farkındadır. 2. demokratik tutum ve değerlere sahiptir. 3. sosyal adalet ideolojisine sahiptir. 4. farklılıklara saygı gösterir. 5. önyargılarını kabul eder ve değiştirmeye çalışır. 6. toplumu ve sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirir. 7. çokkültürlü eğitim uygulamalarını ve ilkelerini benimser. 8. farklı ortamlara uyum sağlar.
Siwatu (2007, s.1087), <i>kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalar geliştirme ve pozitif sınıf ortamı oluşturma noktasında dört temel görevi</i> bulunduğunu düşünmektedir.	1. öğrenciye kültürel değerleriyle uyumlu sıcak ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlar. 2. sınıf içerisinde kültürel uyumsuzluğun etkisini minimize eder. 3. öğrencileriyle etkili iletişim kurar. 4. öğrenci topluluğu geliştirir.
Gorski (2010, s.15), <i>öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimdeki rol ve sorumluluklarını</i> iki maddede ifade etmektedir.	1. kendi önyargıları, varsayımları ve tarafgirlikleri konusunda bilinçlenir ve bunlar aracılığıyla etrafında olan biteni ne şekilde algıladığını inceler. 2. bu algılarının ve kimliğinin öğrencilerinin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini inceler.

Tablo 2.4.'te görüldüğü üzere alan yazında çeşitli sorulara -kültürel değerlere duyarlı öğretmen kimdir, rolleri, sorumluluk ve görevleri nelerdir, hangi yeterliklere sahip olmalıdır, öğrenme ortamlarını, ders içeriklerini nasıl düzenlemedirler- aranan yanıtlar sonucunda kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar çok çeşitli olmakla beraber kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapabilmek adına ortak birçok görüşe sahiptir. Bu çalışmaların ortaklaştığı noktalar değerlendirildiğinde:

- a) kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, kendi kültürel kimliğinin, kendi etnik merkeziliğinin ve ön yargılarının farkında olması yani sosyo- kültürel bilince sahip olması;
- b) diğer kültürleri tanınması, farklı kültürler konusunda bilgi, anlayış ve farkındalık geliştirmesi; öğrencilerin de bu konularda eleştirel bilinç geliştirmesini sağlaması (“Hiçbir kültür diğerinden üstün değildir” bilinci);
- c) diğer kültürlere/kültürel çeşitliliğe saygı/kültürel hoşgörü göstermesi ve kültürel çeşitliliği kucaklaması, zenginlik olarak görmesi;
- d) kültürel çeşitlilikten beslenmesi, ders planlarına, materyallere, etkinliklere, örneklerle bu çeşitliliği dahil etmesi (içerik entegrasyonu);
- e) öğrencinin bilgiyi kazanırken geçmiş deneyimlerinin ve var olan bilgi birikiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olması ve öğretim yöntem ve tekniklerini bunu düşünerek seçmesi (farklılaştırılmış öğretim- kültürel farklara duyarlı öğretim);
- f) öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve stratejileri kullanması; öğrenme ortamlarını kültürel farklılıkları dikkate alarak düzenlemesi;
- g) öğrencileri değerlendirirken sahip oldukları kültürel deneyimlere uygun değerlendirme teknikleri (akran değerlendirme, sözlü sunum, portfolyo, proje çalışmaları, vb.) kullanması;
- h) tüm öğrencilerin öğrenmesini önemsemesi, tüm öğrencilerin öğreneceğine inanması ve tüm öğrencilere ilişkin yüksek beklentiye sahip olması;
- i) öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme grupları oluşturarak sosyal uyum sağlaması;
- j) farklılıkların öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi hususunda farkındalığa sahip olması;
- k) ayrımcı ve ayrıştırıcı tutum ve davranışların karşısında durması;

- 1) herkesin eşit söz hakkına sahip olduğu ve eşit katılım sağladığı, tüm kültürlerin/farklılıkların eşit temsil edildiği demokratik bir sınıf ortamı yaratması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Ulaşılan kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri, Nayır'ın (2020) değerlendirmesi sonucu elde ettiği özellikler ile karşılaştırıldığında, özelliklerin birçoğunun benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Nayır'ın (2020) çalışmasından farklı olarak, kültürel farklılıklarının öğrenme ve başarı üzerindeki etkisinin farkında olunması, bu farkındalıkla ders içeriğinin, ders materyallerinin, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenme ortamlarının, değerlendirme yöntemlerinin kültürel farklılıkları yansıtacak ve bu farklılıklara cevap olabilecek şekilde tasarlanması ve işbirlikçi öğrenme grupları oluşturularak sosyal uyumun desteklenmesi özellikleri tespit edilmiştir. Nayır'ın çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin “toplumsal olarak duyarlı olması” gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususlara dikkat edildiğinde farklı kültürel temellerle bir araya gelmiş olan öğrenciler için fırsat eşitliği olanaklarının yakalanacağı, her bir öğrencinin motivasyon düzeylerinin yükseleceği ve okul bağlılıklarının artacağı, yüksek düzeyde akademik standartlara ulaşılacağı, sınıf içi etkileşimin kolaylaşacağı öngörülmektedir (Nieto ve Bode, 2013, s.186). Buna ek olarak kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarında öğrenim gören bireylerin, bulundukları ortamı daha güvenilir ve kendilerini daha değerli hissettikleri için riskten kaçınma davranışı sergilemeyecekleri dolayısıyla hata yapma korkusu taşımayacakları ve böylece öğrenme-öğretme süreçlerine daha kolay bir şekilde dahil olabilecekleri belirtilmiştir (Abt-Perkins ve Gomez, 1998; Artiles ve Harry, 2006; Darling-Hammond, 2000).

2.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları

“... Okullarda yetişkinler arasındaki ilişkiler, okul gelişimi için diğer tüm girişimlere izin veren, harekete geçiren ve sürdüren temel, ön koşul ve olmazsa olmazdır. Yetişkinler birbirleriyle konuşmadıkça, birbirlerini gözlemlemedikçe ve birbirlerine yardım etmedikçe çok az şey değişecektir.” (Barth, 1990, s.32)

Öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki yükselen beklentiler, okul içi şeffaflık ve hesap verilebilirlik, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerini gerekli kılmıştır. Bu anlamda okulun tüm personelinin iş birliği halinde gelişimini sağlayacak öğrenme toplulukları bir ihtiyaç haline gelmiştir (Hallam, Smith, Hite, Hite ve Wilcox, 2015, s. 209). Mesleki öğrenme topluluğu, tüm öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir biçimde çalışarak hem okulun gelişimi hem de mesleki gelişimlerini sağlayan, eğitimin niteliğini artıran bir topluluktur (Carpenter, 2015, s. 683; Hallam vd., 2015, s. 194).

Eğitimde “mesleki öğrenme topluluğu” kavramı, iş sektöründe ve örgüt teorisinde kullanılan *öğrenen örgüt* kavramında büyük bir yeri olan *meslektaşlık/meslektaşlar arasındaki kolektif çalışma* ve *iş birliği* kavramlarından başlayarak mesleki öğrenme topluluklarına evrilmiştir (Lomos vd., 2011). Alan yazında birçok farklı tanımla yapılmasına karşın mesleki öğrenme topluluğunun evrensel bir tanımı yoktur (Sleegers vd., 2013; Stoll vd., 2006; Vescio vd., 2008). Mesleki öğrenme topluluklarını işlevsel hale getirmek ve ölçmek için birbiriyle ilişkili hangi özelliklerin gerekli olduğu konusunda nihai bir anlaşmaya varılamamış; fakat farklı araştırma ortamlarında farklı şekillerde kavramsallaştırılmış ve işlevselleştirilmiştir (Lomos, 2017).

Farklı araştırmacılar tarafından yaygın bir şekilde kabul edilmiş Mesleki öğrenme topluluğu tanımları, tarihsel gelişimlerine göre Tablo 2.5’te sunulmuştur.

Tablo 2.5. *Mesleki Öğrenme Topluluğu Tanımları*

Barth (1990)	Hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin ilgi duydukları konularda aktif öğrenenler olarak herkesin birbirinin öğrenmesini teşvik ettiği bir yerdir.
McLaughlin ve Talbert (1993)	Öğretmenlerin bazı yönlerini ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla bir araya gelen ve iş birliği yapan öğretmen gruplarıdır
Hord (1997)	Öğrenci öğrenmelerini geliştiren ve sürekli öğrenen öğrenme gruplarıdır.
DuFour, (2004); DuFour ve Eaker (1998)	Öğretmenlerin sınıfta yapılan uygulamaları incelemek ve geliştirmek amacıyla birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir.
Bryk, Camburn ve Louis (1999)	Öğretmenler arasındaki etkileşimin yoğun olduğu, eylemlerin öğretmenin ve öğrenmenin gelişimi üzerinde odaklandığı okullardır.
Morrissey (2000)	Öğretmenlerin kapasite ve yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla oluşturulmuş öğrenme odaklı topluluklardır.
Seashore, Anderson ve Riedel (2003)	Yalnızca öğretmen paylaşımının ayırık eylemlerine değil, aynı zamanda iş birliğinin beklenen, kapsayıcı, gerçek, sürekli ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için eleştirel incelemesine odaklanan okul çapında bir kültürün oluşturulmasıdır.
Sparks (2004)	Öğrenci öğrenmesi için açık ve ortak amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı, bu amaçları ileriye taşımak için herkesin iş birliği ile ilgilendiği, ortak sorumluluk aldığı okullardır.
Stoll, Bolam, Mahon, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey (2005)	Okuldaki tüm çalışanları öğrenci öğrenmelerine kanalize eden ve öğretmenleri bu konuda destekleyen çalışma gruplarıdır.
Bolam, McMahon, Stoll, Wallace, Greenwood, Hawkey ve Smith (2005, s. 131)	Öğrenci öğrenimini geliştirmek ortak amacı ile okul toplumundaki tüm profesyonellerin (öğretmenlerin) öğrenmesini sürdürebilir kılan uygulamadır.
Dufour, Dufour, Eaker ve Many (2006)	Herkes için öğrenme amacına bağlı ortak hedeflere ulaşmak için birbirine bağlı olarak çalışan ortak ekiplerdir.
Dufour ve Eaker (2006)	Öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin bir eylem araştırmacısı olarak çalıştıkları, sürekli sorgulama yaptıkları ve problemlere çözümler ürettikleri bir ortamdır.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğu Tanımları (Devamı)

McLaughlin ve Talbert (2006, s. 4).	Öğretmenlerin uygulamalarını yansıtmak için iş birliği içinde çalıştıkları, uygulama ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişki hakkındaki kanıtları inceledikleri ve sınıflarındaki belirli öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi geliştiren değişiklikler yaptığı bir yapıdır.
Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas (2006)	Sürekli, yansıtıcı ve iş birliği içinde, öğrenmeye yönelik olarak uygulamalarını paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup insandan oluşur.
Stoll ve Louis (2007, s.2)	Yansıtıcı, iş birlikçi, kapsayıcı, gelişimi teşvik eden öğrenme odaklı bir uygulamada uygulamalarını paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup öğretmenlerdir
Williams, Matthews ve Stewart (2007)	Öğrenci öğrenmesini, okul kültürünü ve öğretmenin iş başında sürekli gelişimini sağlamaya yönelik ortak görev, vizyon ve hedeflerle bir araya gelerek güvene dayalı iş birliği içerisinde hareket eden bireylerden oluşan gruptur.
Becenti (2009, s.4)	Öğrenci başarısını artırmak için öğretmen öğrenmesinin güçlendirildiği bir çevredir.
Hipp ve Huffman (2010)	Okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmenler, yöneticiler ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek için iş birliği içinde ve bilinçli olarak çalışan profesyonel eğitimcilerdir.
Mullen ve Schunk (2010, s. 186)	Örgütsel ve kültürel değişim yoluyla okul gelişiminden yararlanmak için eğitimciler arasında iş birliğini ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış bir okul organizasyon modelidir.
Sigurðardóttir (2010, s.397)	Ortak hedefleri ve amaçları paylaşan, birbirleriyle etkileşim yoluyla sürekli yeni bilgiler edinen ve uygulamaları iyileştirmeyi amaçlayan bir grup profesyonelden oluşur.
Harris ve Jones (2010, s. 173)	Öğrencilere doğrudan yarar sağlayacak okullara bağlı ve okullar arasında değişimi ve gelişmeyi sağlamaktan sorumlu ilgili profesyonellerden oluşan bir gruptur.
Dufour ve Dufour (2010, s.11)	Eğitimcilerin iş birliği içinde çalıştığı, devam eden bir süreçtir. Öğrencilerin daha iyi sonuçlar elde etmesine hizmet eden eğitimciler tekrar eden ortak eylem araştırma döngülerinde iş birliğiyle çalışırlar. Eğitimin iyileşmesinin anahtarının eğitimcilerin okul temelli öğrenmesinde olduğu varsayılır.
Intanam ve Wongwanich (2014, s. 477)	Bilgi alışverişinde bulunmak, bilgi üretmek, uzmanlık geliştirmek ve işteki sorunları çözmek amacıyla birlikte çalışan bir grup insandır.
Parsons (2014, s.120)	Öğrenci ve öğretmen öğrenimini sağlamanın yanı sıra okul gelişimini desteklemek üzere birbirleri ile öğretme pratiklerini paylaşan ve bu hususta birbirlerine yansıtıcı değerlendirmelerde bulunan bir grup eğitimcidir.
Ansawi ve Pang (2017)	Geri bildirimlerin, sosyal etkileşimin ve aktif katılımın önemli roller oynadığı dinamik ve sürekli bir eğitim sürecidir.

Tablo 2.5.'te ifade edilen alan yazındaki çeşitli tanımlamalardan yola çıkarak mesleki öğrenme topluluğunu,

1. öğrenci öğrenmelerini geliştirmek amacıyla
2. öğretmen kapasite ve yeteneklerini artırmak üzere,
3. ortak amaca, vizyona ve ortak sorumluluk bilincine sahip,
4. beraber çalışmaya gönüllü bir grup insandan oluşan,
5. üyeler arasında uygulamaların (öğretmen pratiklerinin) paylaşılması, eleştirel sorgulanması, değerlendirilmesi ve iyileştirmesine dayalı,
6. okul çapında bir öğrenme kültürü oluşturan,
7. örgütsel ve kültürel değişim imkanı sunan,
8. güvene dayalı iş birliği temelli,
9. sürekli sorgulama ve iyileştirme temelli,
10. dinamik ve sürekli bir öğrenme süreci olarak tanımlamak mümkündür.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenmeyi, öğrenmenin yollarını arayan, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşan ve öğrenmeleri sonucunda harekete geçen öğretmenler ve yöneticilerin bir araya geldiği, öğrenen bir topluluktur (Hord, 1997, s.10). Genel olarak 4 ile 6 öğrenmen veya yöneticinin bir araya gelmesiyle oluşan mesleki öğrenme toplulukları, topluluğun deneyimlerini ve bakış açılarını zenginleştirecek kadar geniş, her bir topluluk üyesinin uygulamasının irdelenebileceği kadar da küçük olmalıdır. Topluluğun üye sayısı ayrıca, öğretmenlerin ikişer kişilik gruplar olarak sınıflarındaki strateji denemelerinde birbirlerini gözlemleyebilmelerine ve bu uygulamaların iki farklı öğretmen ve iki farklı sınıf kapsamında değerlendirilebilmesine, tartışılabilmesine izin vermelidir (Strickland, 2009). Mesleki öğrenme toplulukların hedefi, iş birliğini, deneyim alışverişini ve mesleki diyalogu geliştirerek, öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayışlarını artırmak, böylece öğrencilerin başarısını ve katılımını da artırmaktır (DuFour, 2004).

Mesleki öğrenme toplulukları, paydaşların birbirlerinin uygulamalarını izlediği ve bu uygulamalara yansıtıcı değerlendirmeler yaptığı iş birlikçi topluluklardır. Bu topluluklarda, izlenimlerin ve değerlendirmelerin tartışılabilmesi adına düzenli bir şekilde toplantılar yapmak ve bu toplantılar arasındaki vakitlerde de kazanılan bilgileri içselleştirmek, yansıtmak, sınıf ortamına taşımak ve sonuçlara ilişkin veri toplamak gerekmektedir (Strickland, 2009). Mesleki öğrenme toplulukları, okulun paydaşlarının öğrencilerin öğrenmesini sağlamak üzere kolektif bir şekilde öğrenme ve gelişimlerini

sağlama kapasitesine sahip olduğu sürece etkilidir (Stoll, vd., 2006). Mesleki öğrenme topluluklarının iyi bir şekilde çalışması, belirli eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmayı ve ötesine geçmeyi sağlayabilir. Bu ulaşılmak istenen hedefleri McLaughlin ve Talbert (2006), öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırmak, öğretimsel uygulamalar ve öğrenci çıktılarına ilişkin belirli standartlar geliştirmek, okul kültürünü ortak bir değer haline getirmek olarak ifade etmiştir.

Mesleki öğrenme topluluklarının en temel amacı, öğretme ve öğrenme hususunda okul düzeyinde kapasiteyi artırmaya yardımcı olacak bir biçimde öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif kapasitelerini artırmaktır (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Buna ek olarak mesleki öğrenme toplulukları, gelişim temelli kolektif bir araştırma türüdür ve araştırma ile uygulama arasında bir bağlantı oluşturma ve uygulamaların temel problemlerini çözmek üzere örgüt kapasitesini yükseltmeye yöneliktir (Woodland, 2016). Dolayısıyla mesleki öğrenme toplulukları sürekli bir gelişim odaklıdır ve öğrencilerin sonuçlarını iyileştirme amacıyla kolektif araştırmaların yapılması temeline dayanır (Bates, Huber ve McClure, 2016).

2.1.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Ortaya Çıkışı

Mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkış şartlarını anlamak için öncelikle öğretmenlik mesleki gelişim tarihini incelemek gerekmektedir. Şekil 2.1.'de mesleki gelişim evreleri açıklamaları ile sunulmuştur (Akt. Altun, 2020).



Şekil 2.1. Öğretmenlik mesleki gelişim evreleri

Şekil 2.1’de sunulan öğretmenlik mesleki gelişim evreleri incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimin, zamanın ihtiyaçlarına uygun olarak ve eğitimin nihai amacının yanı sıra dönemin sosyo-politik ve ekonomik koşullarının gerektirdiği niteliklere sahip öğrenci yetiştirmek üzere evrilerek günümüze geldiği ve günümüzde hızla değişen koşullara uygun olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmenlerin okul temelli, birlikte ve sürekli gelişimini vurguladığı görülmektedir. Hord (2009) günümüzde öğretmenlerin, öğrenci başarısını önündeki engelleri aşabilmek üzere, iş birliğine dayalı ve kolektif bir merak içeren uygulamaları gündeme almaları gerektiğini ifade etmekte ve başarı için gerekli iki anahtar unsur ortaya koymaktadır; ilki okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmeleri ve öğretmenleri liderlik etmeleri konusunda cesaretlendirmeleri, ikincisi ise okuldaki eğitimciler arası kolektif merakla ortaya konan ortak bir vizyonun belirlenmesidir. Bu anahtar unsurlar, mesleki öğrenme topluluklarını işaret etmektedir.

2.2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Teorik Temelleri

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı, öğrenen örgüt kavramı üzerinden temellenerek örgütlerin de öğrenebileceği fikri ile ilk olarak işletmelerde ortaya çıkmıştır (Thompson, Gregg ve Niska, 2004). Mesleki öğrenme topluluğu kavramının kökenleri Mary Follet’ in *yapıcı çatışma*, Burns’ün *dönüşümcü liderlik*, Senge’nin *öğrenen örgüt*, Max Weber’in *sistem teorisi*, Getzel ve Guba’nın *sosyal sistem* teorisine dayanmaktadır (Walker, 2002). Kavram, “öğrenmece zengin okullar” (Rosenholtz, 1989) “etkili okullarda mesleki topluluklar” (Little ve McLaughlin, 1993), “okul temelli öğrenme topluluğu” (Kruse, Louis ve Bryk, 1994-95), mesleki topluluk (Newmann ve Wehlage, 1995) gibi birçok benzer kavramsallaştırmaların ardından “mesleki öğrenme topluluğu” olarak 1980’lerden bu yana eğitim alanında ele alınmakta ve tartışılmaktadır (Schön, 1983).

2.2.2.1. Senge’ in öğrenen örgüt kavramı. Öğrenen örgütler, “...insanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve kapsamlı düşünce modellerinin beslendiği, kolektif amacın serbest bırakıldığı ve insanların sürekli olarak bütünü bir arada görmeyi öğrendiği örgütlerdir.” (Senge, 1990, s. 3). Bu tür örgütler için temel mantık, hızlı değişim durumlarında yalnızca esnek, uyumlu ve

üretken olanların başarılı olacağıdır. Bunun gerçekleşmesi için, örgütlerin "insanların her düzeyde öğrenme bağlılığını ve kapasitesini nasıl kullanacaklarını keşfetmeleri" gerektiği savunulmaktadır (Senge, 1990, s. 4). Öğrenmeyi daha geleneksel örgütlerden ayıran boyut, belirli temel disiplinlere veya "bileşen teknolojilerine" hâkim olmaktır. Peter Senge' in tanımladığı beş disiplin öğrenen örgütleri oluşturmaktadır. Bunlar: sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenmedir. Senge, bu tanımlamaya, insanların parçası oldukları yapılar ve sistemler üzerinde hareket edebilen failer olduklarını ekler. Tüm disiplinler bir araya geldiğinde "parçaları görmekten bütünü görmeye, insanları sadece tepki veren eylemsiz bireyler olarak görmekten onları kendi gerçekliklerini şekillendirmede aktif katılımcılar olarak görmeye, şimdiye tepki vermekten geleceği yaratmaya doğru bir zihin değişimiyle ilgilenir". (Senge, 1990, s. 69).

Sistem düşüncesi. Öğrenen örgütlerin mihenk taşı olan sistem düşüncesi, diğer disiplinleri bütünleştiren, onları tutarlı bir teori ve pratik bütününde kaynaştıran disiplindir. Sistem düşüncesinin bütünü anlama ve ele alma ve parçalar arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleme yeteneği, disiplinleri bütünleştirmek için hem teşvik hem de araç sağlamaktadır. Sistem düşüncesi, altta yatan kalıpları ve bunların nasıl değiştirilebileceğini görmemize yardımcı olan bir bilgi ve araçlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Senge, 1990, s. 12). Senge (1990, s. 92) sistem bakış açısının genellikle uzun vadeli bakış açısına yönelik olduğunu; bu nedenle gecikmeler ve geri bildirim döngülerinin çok önemli olduğunu, çünkü kısa vadede, genellikle görmezden gelinen ve önemsiz olduklarını düşünülen bu bütünün uzun vadede sorunlar ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir.

Temel disiplinler. Sistem düşüncesinin yanı sıra, dört tane daha temel disiplin veya "bileşen teknolojisi" bulunmaktadır. "Disiplin", Peter Senge tarafından "incelediğimiz, ustalaştığımız ve hayatlarımıza entegre ettiğimiz bir dizi ilke ve uygulama" olarak görülmüştür. Bu beş temel disipline, üç düzeyde yaklaşılabilir:

- a) *Uygulamalar:* Ne yaparsınız?
- b) *İlkeler:* Yol gösterici fikirler ve içgörüler.
- c) *Esaslar:* Bir disiplinde üst düzeyde ustalık sahibi olma durumu.

Her bir disiplin, hayati bir boyut sağlar. Örgütler eğer "öğrenmek" istiyorlarsa, her bir disiplin bir diğerinin vazgeçilmez tamamlayıcısı olarak görülmelidir (Senge 1990, s. 373).

Kişisel ustalık. Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler. Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyi garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan, hiçbir örgütsel öğrenme gerçekleşemez (Senge 1990, s. 139). Kişisel ustalık, kişisel vizyonumuzu sürekli olarak netleştirme ve derinleştirme, enerjimizi odaklama, sabır geliştirme ve gerçeği nesnel olarak görme disiplini (Senge 1990, s. 7). Yeterlilik ve becerileri içerir, hatta bunların da ötesine geçer (Senge 1990, s. 141). Kişisel ustalık, özel bir yeterlilik türü olarak görülür. Kişisel ustalık disiplini, bilgiye hâkim olmakla ilgili değil, daha çok bilgi aramakla ilgilidir. Bu disiplin, kişisel vizyon geliştirmeyi, yaratıcı gerilimi sürdürmeyi (vizyonumuz ve gerçeklik arasındaki boşluğu yönetmeyi), yapısal gerilimleri ve kısıtlamaları ve bunlara ilişkin kendi gücümüzü (veya eksikliğimizi) kabul etmeyi, gerçeğe bağlı olmayı ve bilinçaltını kullanmayı gerektirir (Senge 1990, s. 147-167).

Zihinsel modeller. Zihinsel/Zihni modeller, “dünyayı nasıl anladığımızı ve nasıl harekete geçtiğimizi etkileyen derinden kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve hatta resimler ve imgelerdir” (Senge 1990, s.8). Zihinsel modeller disiplini, aynayı içe çevirmekle başlar; dünyaya dair içsel resimlerimizi gün yüzüne çıkarmayı ve titizlikle incelemeye tabi tutmayı öğrenmektir. Aynı zamanda, insanların kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ortaya koyduğu ve bu düşünceyi başkalarının etkisine açık hale getirdiği sorgulama ve savunuculuk arasında denge kurma becerisini de içerir (Senge 1990, s.9).

Ortak vizyon oluşturmak. Peter Senge’e göre liderlik hakkında binlerce yıldır örgütlere ilham veren herhangi bir fikir varsa, bu tamamen yaratmaya çalıştığımız geleceğin ortak bir resmini oluşturabilme kapasitemizin ürünüdür (1990, s. 9). Ortak bir vizyonun canlandırıcı olma ve yeniliğe teşvik etme gücü vardır. En önemlisi, "beşinci disiplin" için temel olan uzun vadeli bir duyguyu da besleyebileceği düşünülmektedir. Paylaşılan vizyon pratiği, uyum yerine gerçek bağlılığı ve katılımı teşvik eden paylaşılan geleceğin resimlerini ortaya çıkarma becerilerini içerir. Bu disiplinde ustalaşan liderler bir vizyonu dikte etmeye çalışmanın ne kadar verimsiz olduğunun farkındadırlar ve dikte etmek yerine paylaşılabılır bir vizyon yaratma yolunu seçerler (Senge 1990, s. 9).

Takım halinde öğrenme. Takım öğrenmesi, takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratmak için ekibi oluşturan bireylerin kapasitelerini koordine etme ve geliştirme süreci olarak görülür (Senge 1990, s.236). Takım halinde öğrenme disiplini, kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon üzerine inşa edilir ancak bunlar yeterli değildir., bireylerin birlikte hareket edebilmesi gereklidir. Peter Senge, takımı oluşturan bireyler birlikte öğrendiğinde,

örgüt için elde edilecek olan iyi sonuçların yanı sıra, takım üyelerinin de normalden çok daha hızlı gelişeceğini söylemektedir. Takım halinde öğrenme disiplini, takım üyelerinin varsayımları askıya alma ve gerçek bir “birlikte düşünmeye” başlama kapasitesi olan “diyalog” ile başlar. Yunanlılar için diyalog (dia-logos), grubun bireysel olarak elde edilemeyecek içgörülerini keşfetmesine izin veren, “anlamaların” bir grup aracılığıyla serbestçe akması anlamına gelmektedir (Senge 1990, s.10)

2.2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri ve Boyutları

Alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar incelendiğinde; mesleki öğrenme topluluğu kavramına ilişkin farklı boyutlandırmaların, başka bir deyişle özelliklerin olduğu dikkat çekmektedir. İncelenen alan yazın sonucunda mesleki öğrenme topluluğu kavramına ilişkin belirlenen özellikler ve boyutlar Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2.6. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramına İlişkin Sınıflandırmalar

ARAŞTIRMACILAR	Little ve McLaughlin (1993)	Kruse, Louis ve Bryk (1994)	Newmann ve Wehlage (1995)	Hord (1997)	DuFour ve Eaker (1998)	Bolam, vd.(2005)	Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas (2006)	Hipp ve Huffman (2010)
KAVRAM	Etkili okullarda mesleki topluluklar	Okul temelli öğrenme topluluğu	Mesleki topluluk	Mesleki öğrenme topluluğu	Mesleki öğrenme topluluğu	Etkili mesleki öğrenme topluluğu	Mesleki öğrenme topluluğu	Mesleki öğrenme topluluğu
BOYUTLAR	Paylaşılmış normlar ve inançlar	Yansıtıcı diyalog	Öğretimin tamamı öğrencinin ne öğrendiğine odaklanmalı	Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler	Paylaşılmış değerler ve vizyon	Paylaşılan değerler ve vizyon	Paylaşılmış ve destekleyici liderlik
	İş birlikli ilişkiler	Uygulamanın geliştirilmesi	Yaşama yakın pedagoji kullanılmalı	Birlikte öğrenme	İş birlikçi/iş birliğine dayalı araştırma	Öğrenci öğrenmesi için kolektif sorumluluk	Ortak Sorumluluk	Paylaşılmış ortak değerler ve vizyon
	İş birlikli kültürler	Öğrenci öğrenmesine odaklanma	Okul örgütünün iş birliği kapasitesi artırılmalı	Paylaşılan değerler ve vizyon	İş birlikçi takımlar	Öğrenmeye odaklı mesleki iş birliği	Yansıtıcı Mesleki Merak	İş birlikli öğrenme ve uygulama

Tablo 2.6. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramına İlişkin Sınıflandırmalar (Devamı)

	Yansıtıcı uygulamalar	İş birliği	Dışsal destek: Tüm paydaşlar öğrenci öğrenmesinde kolektif sorumluluk almalı	Destekleyici koşullar	Eyleme dayalı çalışma	Bireysel ve kolektif mesleki öğrenme	İş birliği	Bireysel uygulamaların paylaşımı
BOYUTLAR (Devamı)	Etkili uygulama için sürekli merak	Paylaşılan değerler ve vizyon		Paylaşılan kişisel uygulama	Sürekli gelişmeye bağlılık	Yansıtıcı mesleki merak	Bireysel öğrenmenin yanı sıra topluluk halinde öğrenmeye verilen değer	Destekleyici ilişkiler
	Mesleki büyüme			“Uygulamalarında n elde ettiği geri bildirimi paylaşma” boyutu da eklenmiştir.	Sonuç odaklılık	Açıklık, ağlar ve ortaklıklar		Destekleyici yapılar
	Karşılıklı destek ve bağımlılık					Kapsayıcı üyelik		
						Karşılıklı güven, saygı ve destek		

Tablo 2.6.'ya bakıldığında, araştırmacıların ortaya koyduğu boyutlar ve sınıflamaların büyük ölçüde birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu özellikler bir arada ele alındığında:

- a) paylaşılan kültür, hedefler ve vizyon,
- b) paylaşılan ve destekleyici liderlik,
- c) paylaşılan kişisel uygulamalar,
- d) iş birliği,
- e) takım çalışması,
- f) sürekli ve birlikte öğrenme,
- g) öğrenci öğrenmesine ilişkin kolektif sorumluluk,
- h) yansıtıcı uygulama ve değerlendirmeler,
- i) sürekli mesleki gelişim,
- j) öğrenci öğrenmesine odaklanma
- k) eyleme dayalı,
- l) sonuç odaklı ve benzeri kavramların, mesleki öğrenme topluluklarında anahtar rollere sahip oldukları söylenebilir.

Alan yazında, özellikle Kruse ve Louis (1993), Hord (1997), DuFour ve Eaker (1998) ve Olivier, Hipp ve Huffman'ın (2003) sınıflandırmalarına yoğun bir biçimde yer verildiği görüldüğünden, aşağıda bu sınıflandırmalara detaylıca değinilecektir.

Kruse ve Louis (1993) mesleki öğrenme topluluğunun özelliklerini *yansıtıcı diyalog, uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılması, öğrenci öğrenmelerine odaklanma, iş birliği ve paylaşılan değerler ve normlar* olmak üzere beş boyut altında açıklamaktadır. Bu boyutlar ve özellikleri şu şekildedir:

1. *Yansıtıcı diyalog*: Yansıtıcı diyalog yoluyla mesleki öğrenme topluluğu üyeleri eğitim konularında ve yeni bilgilerin sürekli olarak uygulanmasına dair problemlerin çözümüne yönelik fikir ve bilgi paylaşmaktadır. Ayrıca, topluluk üyeleri, öğretmen ve öğrenci rollerini etkileşimli olarak paylaşmaktadır. Bu sayede hem öğrenme hem öğretme süreçleri ile ilgili derin bir anlayış elde edilmektedir.
2. *Uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılması*: Öğretmenlerin birbirlerini gözlemlmeleri ve geribildirim gibi yöntemler ile öğrenci öğrenmelerini daha

etkili şekilde yürütmelerini sağlayabilmektedir. Bu yöntemleri uygulayan öğretmenler, zanaatlarını kapalı kapılar ardında saklamak yerine göz önüne sermektedir. Böylece öğretmenler, okul topluluğu içerisinde güven, saygı ve gelişmeye açık olma tutumlarını derinleştirmektedir.

3. *Öğrenci öğrenmelerine odaklanma*: Mesleki öğrenme topluluğunu temel özelliklerinden biri sürekli öğrenci başarısı üzerine odaklanmaktır. Bu nedenle, öğrenci öğrenmelerini destekleyen ve nitelikli öğrenme ortamları oluşturan inanç ve değerler vurgulanmaktadır.
4. *İş birliği*: Öğretmenlerin iş birliği içerisinde birbirlerinden öğrenmelerini vurgulamaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde birbirlerini karşılaştıkları bir sorunda veya yapacakları bir etkinlikte desteklemektedirler.
5. *Paylaşılan normlar ve değerler*: Mesleki öğrenme topluluğunu oluşturan üyelerin, paylaşılan ortak bir değer tabanında toplu şekilde okul misyon ve değerleriyle uyum içinde hareket etmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu değerleri birlikte ortaya koydukları için örgütü bir adım daha öteye götürme noktasında daha istekli olacaklardır (Kruse ve Louis, 1993).

Hord'un (1997) sınıflandırmasında ise boyutlar *paylaşılan ve destekleyici liderlik*, *paylaşılan değerler ve vizyon*, *birlikte öğrenme (yaratıcılık)*, *destekleyici koşullar*, *paylaşılan kişisel uygulamalar* olarak belirlenmiştir. Boyutların özellikleri şöyledir:

1. *Paylaşılan ve destekleyici liderlik*: Uygulamalar hususundaki sorumluluğun paylaşımı, güç dağılımı, karara katılımın sağlanmasıdır. Okul üyelerinin öğrenme konusuna yoğunlaşması, liderliğin okul geneline yayılmasıdır.
2. *Paylaşılan değerler ve vizyon*: Daha nitelikli bir öğrenci öğrenmesi sağlamak için sahip olunan ortak değerler ve paylaşılan vizyonu vurgular.
3. *Birlikte öğrenme*: Farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin çeşitli yöntemlerin belirlenmesini, öğretim uygulamalarının paylaşılmasını ifade etmektedir.
4. *Destekleyici koşullar*: Mesleki öğrenme topluluğunun bir araya gelmesini, öğrenmeye ilişkin uygun kültürü ve iklimi meydana getirir. Kaynakların yeterliliği, zamanın yeterliliği ve okulun büyüklüğü gibi yapısal unsurları ve topluluk üyeleri arasındaki güven, saygı ve olumlu ilişkileri ifade etmektedir.

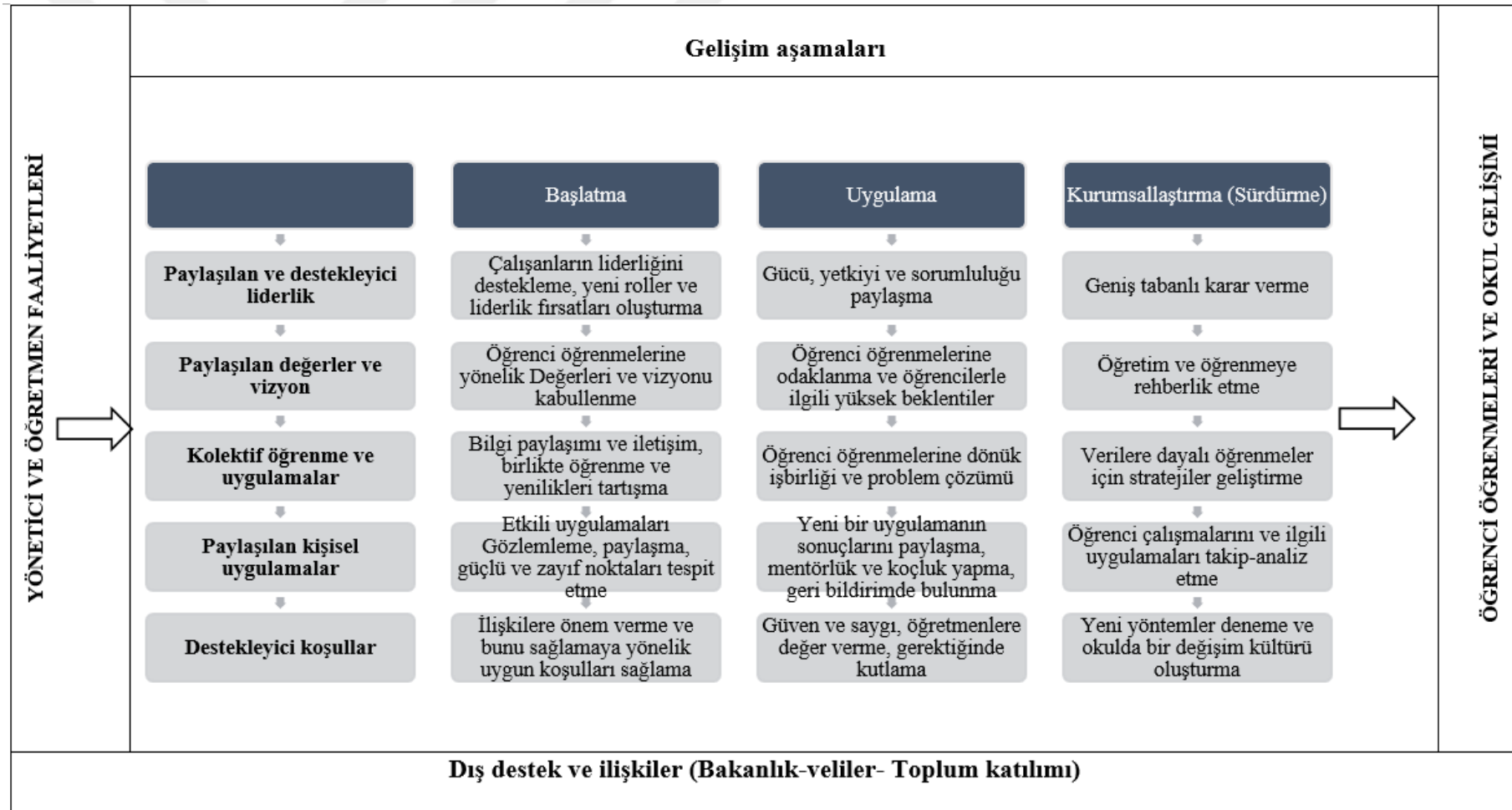
5. *Paylaşılan kişisel uygulamalar:* Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını gözlemleyerek geri dönütlerde bulunması; öğretimle ilgili yeterliklerini ve becerilerini geliştirmeye çalışmasıdır (Hord,1997).

DuFour ve Eaker'a (1998) göre ise sınıflandırma; “*paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, iş birliğine dayalı araştırma, işbirlikçi takımlar, eyleme dayalı çalışma, sürekli gelişmeye olan bağlılık ve sonuçlara odaklanma*” olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar ve özellikleri şöyledir:

1. *Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler:* Ortak anlayışla şekillenen ilkeler dayanağında, okul paydaşlarının eylemlerinin nedenlerine ve okulda neyin önemli olduğuna ilişkin farkındalıklarıdır.
2. *İşbirliğine dayalı araştırma:* Öğretimi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek üzere eylem planı hazırlamayı, uygulamayı, sonuçları bir arada değerlendirmeyi ifade etmektedir.
3. *İş birlikçi takımlar:* Gelişme ve öğrenme alanında yoğunlaşmış, yüksek motive edici unsurlar barındıran, etkili ve üretken bir yapı kurulmasını hedefleyen bir anlayışı ifade etmektedir.
4. *Eyleme dayalı çalışma:* Öğrenilenlerin ve edinilen tecrübenin harekete geçirilmesini ve proaktif olmayı ifade etmektedir.
5. *Sürekli gelişmeye olan bağlılık:* Dinamik olmayı ve bu dinamizme bağlı kalmayı temel alır. Amaçlar, hedefler, stratejiler ve elde edilen sonuçların değerlendirilerek, proaktif bir yaklaşım sergilemeyi ifade eder.
6. *Sonuçlara odaklanma/odaklılık:* Üyelerin sonuç odaklı olmalarını, somut verilere dayalı değerlendirme ve iyileştirme yapılmasını ifade etmektedir (DuFour ve Eaker, 1998).

2.2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulması

Huffman ve Hipp'in (2003), Hord ve Fullan'ın modelini temel alarak mesleki öğrenme topluluklarının okullarda yapılandırılmasına yönelik bir model oluşturmuşlardır. İlgili model, Şekil 2.2'de sunulmuştur.

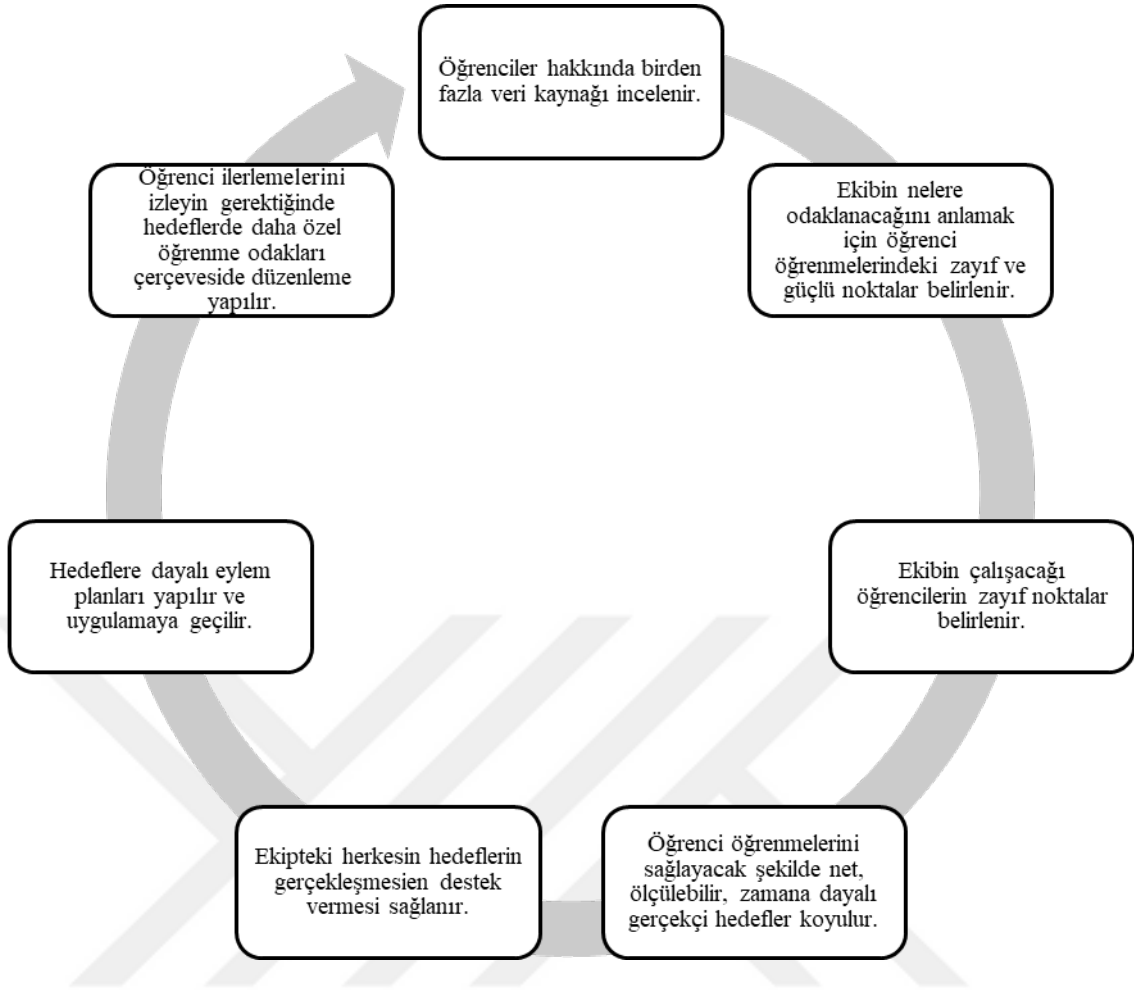


Şekil 2.2. Mesleki öğrenme topluluklarının örgütlenmesi

Not: Şekil örneği “Hipp ve Huffman (2003). *Professional Learning Communities: Assessment, Development, Effects*. The International Congress for School Effectiveness and Improvement, 5-8 January, Sydney, Australia.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2.2.'de sunulan model, Fullan' ın (2007) değişim süreci için önerdiği *başlangıç aşaması, uygulama aşaması ve kurumsallaştırma aşamalarından* meydana gelmektedir. Huffman ve Hipp' in (2003), Hord' un (1997) önerdiği mesleki öğrenme topluluğu boyutlarının, okullarda hangi yöntem ile uygulanabileceğine ve geliştirilebileceğine dair sistematik bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu çerçeve, öğrencilerin öğrenmelerini daha nitelikli bir seviyeye getirebilmek için ilk olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin beraber çalışmaları gereken faaliyetlere odaklanmaktadır. Örnek vermek gerekirse Hipp ve Huffman (2003) bu çerçevede kolektif öğrenme ve uygulamalar ile paylaşılan kişisel uygulamaların birbirlerinden tamamen ayrılmasının mümkün olmadığını, bu sebeple her iki boyutun birlikte ele alınarak değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra farklı boyutların geliştirilebilmesi de değişimi başlatma, uygulama ve sürdürme mantığı ile devam etmektedir. Diğer yandan destekleyici koşulların, Serge'in (2011) sistem yaklaşımına denk olduğunu ve tüm boyutları kapsadığını belirtmektedir. Dolayısıyla destekleyici ortamlar, koşullar ve destek kültürü, bu boyutların bütünsel olarak güçlenmesi konusunda kilit bir öneme sahiptir. Mesleki öğrenme toplulukları, uzun süren çalışmaların sonucunda yapılandırılır ve sürdürülebilir. Dolayısıyla böyle bir modelde, okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılandırılması hususunda bir çerçeve sunulması, olası belirsizlikleri azaltmaya yardımcı olacaktır. Uygulayıcıların hangi boyutlar konusunda eksikleri olduğunu görerek kendilerini bu alanlarda geliştirmesi sağlanabilecektir.

Mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarının ve yapılacak etkinliklerinin düzenli bir şekilde takip edilmesi önemli bir husustur. Asıl amaçtan sapmamak, etkin bir öğretim ve öğrenci öğrenmeleri odaklı bir görüşme, toplantılar veya buluşmalar amaca ulaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple karar verme sürecinin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Okuldaki mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci öğrenmesini geliştirmeye yönelik karar verme döngüsü Şekil 2.3.'de verilmiştir (Jolly, 2008'den aktaran Cansoy ve Parlar, 2017).



Şekil 2.3. Mesleki öğrenme topluluklarında karar verme döngüsü

Not: Bu şekil örneği “Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması ve Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112.” kümyeli çalışmasından alınmıştır.

Şekil 2.3.’de görüldüğü üzere, bu döngü ilk olarak öğretmenlere karar verme aşamalarının neler olduğunu ve izlenecek yolu açıklamaktadır. Sonrasında ise sırasıyla: öğrencilerin öğrenmeleri çeşitli veri kaynakları aracılığıyla bilişsel, davranışsal veya duyuşsal boyutlarda analiz edilir. Analizin sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenmesindeki güçlü ve zayıf yanlar belirlenerek, gruptaki öğretmenlerin iyileştirme hususundaki öğrenme alanları belirlenir. Hedefler belirlenir ve bu esnada hedeflerin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ilişki olmaları sağlanır. Buna ek olarak hedeflerin açık ve net, iş birliği temelli geliştirilmesi, ölçülebilir ve ulaşılabilir olmasına dikkat edilir. Sonrasında eylem planları hazırlanarak uygulama aşamasına geçilir. Bu aşamada, karşılaşılan zorluklar, belirli zaman aralıklarında tartışılır; gerektiğinde öğretim stratejileri değiştirilir. Öğrencilerin öğrenmeleri izlenmeye devam edilir ve ihtiyaç duyulduğunda yeni stratejiler gündeme alınır.

Sonuç olarak öğrenci ilerlemeleri farklı zaman dilimlerinde değerlendirilerek hedefler gözden geçirilebilir. Ekibin bilgi birikimi arttıkça ve öğrencilerle dair bilgileri çoğaldıkça, odak noktaları ve hedefler konusunda düzenlemeler yapılabilir. Bu durum bir döngü olarak devam eder, böylece karar alma döngüsü, öğrenen veya yöneticiler tarafından etkin bir biçimde kullanılmış olur. Karar alma döngüsünün merkezini, döngü süresince fikirlerin yansıtılması, tartışılması ve ortak bir fikir ortaya konulabilmesi oluşturmaktadır (Jolly, 2008'den aktaran Cansoy ve Parlar, 2017).

Bu döngü süresince mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğini belirleyebilmek adına çeşitli sorular yöneltmek faydalı olacak ve bu sayede çok daha etkin eğitim stratejileri oluşturulabilecektir. Bu sorular;

- a) Öğretime hazır bulunuşluğumuz yeterli düzeyde mi?
- b) Öğrenci çalışmalarının niteliğini değerlendirme konusunda bir uyum sağlanabildi mi? Belirlenen kriterleri uygulayabilecek konumda mıyız?
- c) Öğrencilerin öğrenme durumunu zamanında izleyebilmek üzere biçimlendirici değerlendirmeler geliştirildi mi?
- d) Değerlendirme sistemimiz, öğrenme konusunda zorluk yaşayan öğrencileri tespit edebiliyor mu? Bu öğrencileri yeterli bilgi seviyesine ulaştırıncaya dek destekleyebilecek miyiz?
- e) Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin verilerini verimli bir şekilde kullanabiliyor muyuz? Veriler ve değerlendirmeler, sınıf içi uygulamaların etkili gelişimini sağlamakta mı?
- f) Açık, ölçülebilir, gerçekçi ve sonuç odaklı, zamana dayalı hedefler belirleyebiliyor muyuz?
- g) Rutin çalışma pratiğinin içerisine sürekli iyileştirme süreçleri entegre edilebiliyor mu?
- h) Etkili uygulamalara ilişkin ortak çalışmalarımız bulunmakta mı?
- i) Öğrencilerin tamamının üst düzey öğrenmesine kolektif bir sorumluluk çerçevesinden yaklaşabiliyor muyuz? Toplantılarımızda öğrenci öğrenmelerinin iyileştirilmesi konusuna odaklanabiliyor muyuz? (DuFour, 2011, s.5).

2.2.5. Mesleki Öğrenme Topluluklarının İşlevselliği

Okullarda mesleki öğrenme topluluklarının daha işlevsel olabilmesi için, üç temel varsayıma odaklanılması gerekmektedir. Bunlar; *öğrenci öğrenmelerini sağlama, iş birliği kültürü ve sonuçlara odaklanmak* olarak sıralanabilir. Bu varsayımlar, okul personelinin etkin bir öğretim ve öğrenci öğrenmesinde kolektif bir biçimde çalışmasına, kendini sürekli olarak yenilemesi ve niteliğini artırmasına vurgu yapmaktadır. Bu temel varsayım ve özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) *Öğrenci öğrenmelerini sağlama*: Öğrenmenin sağlanması hususunda, bazı temel soruların üzerinde durulmaktadır: “Her öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz?”, “Her öğrencinin öğrenip öğrenmediğini nasıl bileceğiz”, “Eğer bir öğrenci öğrenemez ise ne yapacağız?”. Mesleki öğrenme topluluklarını geleneksel okullardan farklılaştıran nüans, son soru ile ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan öğrenci öğrenmesini gerçekleştirmek üzere ayrılacak zamana, öğrenmeyi geliştirici müdahalelere ve öğrenci rehberliğine vurguda bulunmaktadır. Kısacası öğrencinin öğrenme gereksiniminin tespit edilmesi ve giderilmesi hususundaki planlamalara vurgu yapar. Rehberlik ise, öğrenmenin istenilen düzeye ulaşabilmesi için yapılması gereken faaliyetleri vurgulamaktadır.
- 2) *İş birliği kültürü*: Öğretmenin, öğrenci öğrenmesi ve etkin öğretimi geliştirmeye yönelik davranışlarına vurguda bulunmaktadır. Öğretmen görüşmeleri "Ne öğretmek istiyoruz" sorusunun daha ötesinde, "Her öğrencinin öğrendiğini nasıl bileceğiz?" sorusuna odaklanmaktadır. Kolektif bir çalışma ile öğrenci öğrenmeleri hususunda çeşitli değerlendirme türleri ve öğrenci başarı düzeyinin ortaya çıkarılması ve sonuçları geliştirmeye yönelik yöntemler saptanır. Başarıyı sağlamak üzere grup üyeleri arasında çeşitli ilkeler ortaya koyulur.
- 3) *Sonuçlara odaklanmak*: Öğrencilerin ilerlemesi hususunda somut çıktılara odaklanarak mevcut başarı düzeylerini yükseltmek amacıyla hedefler belirlenir. Öğretmenler uygulamalarındaki başarı düzeylerini paylaşır, temel iyileştirme hedeflerini sınıfın dışındaki değişkenlerle (ör. Öğrencinin disiplin durumu ve personelin motivasyonu) sınırlandırmaktan vazgeçip, odak noktalarını öğrencinin öğrenmesine yöneltirler. Öğretmenlerin kolektif bir bilinçle hareket etmesi, eğitim ve öğrenme hizmetinin niteliklerini artıracığından, başarılı öğrenme ürünleri ortaya koyabilirler (DuFour, 2005; DuFour, ve Eaker, 1998; DuFour ve Marzano, 2011).

Doğru bir şekilde yapılandırılmış mesleki öğrenme topluluğunda, paylaşılan hedefler, sınıf uygulamaları ve yansıtıcı mesleki sorgulama gibi hususlar merkeze alınarak, iş birliği yapmak mümkün kılınmaktadır (Barber ve Mourshed, 2009, s. 32; King, 2011, s. 150). Başarılı bir mesleki öğrenme topluluğu uygulanabilmesi için olumlu bir okul kültürü oluşturmak önemlidir çünkü kültürün, okulun değişime hazır oluşu konusunda önemli bir payı bulunmaktadır. Olumlu okul kültürüne sahip okullarda, öğretmenler arasındaki iş birliği daha yüksek düzeydedir ve bu da öğrenci öğrenmesinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Fullan, 2007). DuFour ve Reeves'e (2016) göre, gerçek bir mesleki öğrenme topluluğu olabilmek için bir okulun yapması gereken 5 madde şu şekildedir;

- 1) İzole değil, iş birliği içerisinde çalışın ve öğrencilerin öğrenmesi için ortak sorumluluk alın.
- 2) Öğrencilerin gereksinimi olan bilgi, beceri ve tutumları tek tek belirlemiş ve uygulanabilir bir müfredat oluşturun.
- 3) Müfredatı, biçimlendirici bir değerlendirme aracı ile sık aralıklarla değerlendirin.
- 4) Yapılan değerlendirmelerle, öğrenme konusunda zamana veya yardıma ihtiyacı olan ve zenginleştirilmiş öğretimden yararlanacak öğrencileri tespit etmek, öğrencilerin öğretimdeki güçlü ve zayıf noktalarını belirlemek üzere kullanın.
- 5) Destek ihtiyacı olan öğrencilerin, öğretmenlerin kişisel farklılıklarından etkilenmeden, ihtiyaç duydukları zamanı ve desteği almalarını sağlayacak bir müdahale sistemi yaratın.

Mesleki öğrenme topluluklarının daha işlevsel, uygulamalarının daha etkin olabilmesi için çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bu çalışma, mesleki öğrenme topluluğunun okullarda uygulanmasına ilişkin DuFour, Eaker ve DuFour'un (2005) önerdiği modele odaklanmaktadır. Okulun her düzeyindeki mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları, dört temel soruya odaklanır:

- 1) *Öğrencilerin neyi bilmeleri gerekiyor? (Planlama/süreç):* “Öğrenci kazanımları ve ders hedefleri nelerdir? Konular hangi hızda işlenmelidir? Hangi materyaller kullanılacak? Materyal tasarlanacak mı? Hangi öğretim stratejilerinin kullanılması daha faydalı olur?” gibi çeşitli konular üzerinde tartışılır.
- 2) *Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini nasıl anlarız? (Veri toplama):* “Öğrenci öğrenmelerini ortaya koymak için hangi tür ya da kaç tür veri kullanacağız? Nasıl değerlendirme yapacağız? Sınav türleri neler olacak? Farklı ölçme araçları

kullanacak mıyız? Öğrenme düzeylerin nasıl tespit edeceğiz?” gibi konular üzerinde tartışılır.

- 3) *Öğrenciler öğrenemediklerinde ne yapacağız? (Müdahale):* “Öğrenciler öğrenemediğinde ne yapacağız? Ne tür müdahaleler yapmalıyız? Hangi tür destekler vereceğiz? Öğretim stratejilerimizi nasıl değiştirmemiz lazım? Bu konuda daha etkin bir öğretimi nasıl yapabiliriz? Halihazırda kullandığımız öğretim yöntemlerini nasıl farklılaştırabiliriz?” gibi başlıklar üzerinde durulur.
- 4) *“Eğer öğrenciler kendilerine öğretilcekleri zaten biliyorlarsa ne yapmalıyız? (Zenginleştirme):* Konuyu hızlı kavrayan öğrenciler için neler yapabiliriz? Bunlar için ne tür ek çalışmalar planlanabilir? Hangi stratejiler faydalı olabilir?” konuları üzerinde durulur (DuFour, Eaker ve DuFour, 2005; Dufour, Dufour, Eaker ve Many, 2006; Rentfro, 2007, s.2-3).

Bu dört temel sorunun uygulama kapsamında daha iyi anlaşılabilmesi adına yürütülen bir çalışmada, uygulamanın basamakları aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir (Rentfro, 2007):

[Planlama ve süreç] Uygulamanın yapıldığı ilkokulda öğretmenler haftada iki defa ortak planlama için buluşurlar. Toplantını biri öğretimi planlama ve ilerleme hızıyla ilgilidir. Diğer toplantı ise öğrenme sorunlarının belirlenmesi ve çözümüne odaklanır. Okulda farklı sınıf düzeylerinde oluşturulan ekipler bulunur. Bu ekipler problem yaşayan öğrencileri tartışır ve en iyi sonucu veren öğretim uygulamalarını ortaya koymaya çalışırlar. [...] Öğretmenler ve yöneticiler okul genelinde farklı sınıflarda yapılan çalışmaları izlerler ve öğrenirler. Öğretmenler her Çarşamba bir saat erken işlerini bırakırlar ve bu sürede toplantı yaparlar. Ortalama 45 dk. Süren bu toplantılarda planlama yapılır. [Veri toplama] Her toplantıda öğrenci öğrenmeleriyle ilgili 4 ana soruya odaklanılır. Her ekip sorunlu öğrencileri, öğrenci düzeyindeki beklentileri ve öğrenci ilerlemelerini görmek için notlar alır, genel değerlendirmeler yapar ve gündemleri bulunur. Bu toplantılarda öğretmenler planlama vb. konularda haftalık sorumlulukları paylaşırlar. İşbirlikçi ekipler gündemlerini, toplantılardan ayrıntıları ve genel değerlendirme sonuçlarını yöneticilerle paylaşır. Yöneticiler haftalık ortak çalışma planına katılabilirler. [Veri toplama] Öğretmenler değerlendirme ve izleme yöntemlerini kullanarak öğrencilerini izlerler ve ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlerler. Öğrencilere sistematik sınavlar uygulanır. [...] Tüm ekipler yılda üç defa yönetimle bir araya gelir. [Müdahale] İlk toplantı, ortak kazanımları değerlendirmelerinin sonuçlarını gözden geçirmek, risk altındaki öğrencileri belirlemek ve hedeflere ulaşmak için hedefleri ve eylem adımları yazmaktır. Sonraki toplantılar ilerlemeyi izlemek, problemleri tartışmak, müdahale yöntemleriyle ilgili beyin fırtınası yapmak ve başarıları kutlamak için kullanılır. İlerleme öğrenci öğrenci izlenir ve tüm değerlendirmelerin sonuçları öğrenme hedeflerini karşılamak için müdahalelerin türünü ve yoğunluğunu belirler (s.2-3).

2.2.6. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları

Alan yazında mesleki öğrenme toplulukları konusunda yapılan çeşitli çalışmaların incelenmesi sonucunda, bu toplulukların kurulmasının ve sürdürülmesinin öğretmen, öğrenci ve okul bağlamında yararları tespit edilmiş; mesleki öğrenme topluluklarının önemi ortaya koyulmuştur. Mesleki öğrenme toplulukları,

- 1) Okulun gelişimi ve öğrencinin öğrenmesine ilişkin anahtar bir rolü olan öğretmenin (Eaker vd., 2002) mesleki açıdan gelişmesi ve etkililiğinin artması konusunda önemli bir araçtır (Louis vd., 1996, s. 770).
- 2) Öğretmenlerin, meslektaşlarının gelişim düzeylerini desteklemelerini sağlayıp, sınıf içi etkinliklerde kalitenin artmasına ve bu bağlamda öğrenci başarısının da yükselmesine yardım etmektedir (Bolan vd., 2005; Doğan ve Adams, 2018; Lewis, 2007; Morrisery, 2000, s. 7-8).
- 3) Öğretim uygulamalarında kaliteyi artırabilmek için yüksek bir potansiyeli bulunmaktadır (Andrew ve Lewis, 2004; Backman, 2013; Bates, Huber ve McClure, 2016; Creemers ve Reezigt, 1996; Early, 2012; Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001; Huffman ve Jacobson, 2003; Lewis ve Andrews, 2004; Newmann vd., 1996; Raudenbush ve Bryk, 2002).
- 4) Sınıf içi öğretim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenleri yaratıcılık ve yeniliğe yönlendirerek, öğretim niteliğinin artırılmasını sağlamaktadır (Harris ve Jones, 2010; Pirtle ve Tobia, 2014; Resnick, 2010; Woodland, 2016).
- 5) Öğretmenlerin, meslektaşlarının deneyim ve paylaşılan bilgilerinden yararlanarak, öğrencilerin mümkün olabilecek en üst düzey sınıf deneyimine erişebilmelerini sağlamak üzere beklentilerini, öğretim rutinlerini, materyallerini ve değerlendirmelerini tartışarak gerektiği takdirde değiştirmesini sağlar. Böylece öğretmenlerin uygulamaları hususunda profesyonel, kolektif ve sürdürülebilir bir değişimi kolaylaştırarak, öğretmenlerin bilinçli ve sistemli bir biçimde düşünebilmelerinin önünü açmaktadır (Chauraya ve Brodie, 2017; Woodland, 2016).
- 6) Öğrenci gelişimi konusundaki verilerin incelenip, öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı stratejiler belirlenmesi, etkili derslerin tasarım ve kritiklerinin yapılması, ilerlemenin ölçümü için sınıf temelinde değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (Professional Development Partnership, 2008).

- 7) Öğrenci verilerini birlikte değerlendirme, ders planı geliştirme, başarı sağlamış öğretim yöntemleri ve tekniklerinin paylaşımı, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin durumunun planlanması, yeni öğretmenlerin rehberliği gibi imkanları öğretmenlere sunmaktadır (Kruse ve Louis, 1993, s. 8; Louis ve Marks, 1998, s. 539; Talbert, 2010, s. 560).
- 8) Öğretmenlere, uygulamaları üzerinde düşünerek öğrenci öğrenmesini artırma hususunda becerilerini geliştirmeleri adına çeşitli yol ve yöntemler sunmaktadır (Lieberman ve Miller, 2011, s. 17).
- 9) Okulun ve okul kültürünün gelişimini sağlayarak öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmesini sürdürme hususunda etkilidir (Hord, 1997, s. 6).
- 10) Okul tüm paydaşlarının öğrenmesini teşvik ederek ve bu öğrenmeyi sürdürmesi yönünde destekleyerek öğrenci öğrenmesini artırma gücüne sahiptir (Stoll vd., 2006, s. 227).
- 11) Öğretmenlerin yeni beceriler geliştirmelerine, eğitime ilişkin düşüncelerini ve sınıf içi uygulamalarını değiştirmelerine fırsat sunması ile öğretmenin refahını yükseltmeye yardımcı olur (Owen, 2016, s. 404; Stoll vd., 2006, s. 223).
- 12) Öğretmenlere sık aralıklarla toplanma ve tartışma imkanı sunar, böylece öğretmenlerin eğitime ilişkin alternatif fikirlere kolaylıkla ulaşabilmelerini sağlar (Hord, 2008, s. 10-11).
- 13) Öğretme ve mesleki öğrenmeyi birleştirerek hem öğrenci hem de öğretmenin birlikte gelişimine izin veren bir araçtır (Sparks, 2005; Vescio, Ross ve Adams, 2006).
- 14) Öğretmenlerin birlikte ve birbirinden öğrenmesini, yeni uygulamaların sürdürülebilirliğini ve değişimlerin desteklenmesini sağlayarak öğrencilere daha tutarlı bir öğrenme deneyimi sunulmasını sağlar (Horn ve Wilburn, 2005; McLaughlin ve Talbert, 2008).
- 15) Öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerine odaklanan, iş birliği temelli sosyal bir kültür oluşturarak birbirlerinden ve birlikte öğrenmeleri hususunda fırsatlar sunar (Parker, Patton ve Tannehill, 2012; Patton ve Parker, 2015).
- 16) Öğretmenlerin hem fikir hem de etkinlik veya materyallerini paylaşmasını, araştırma ve planlama sürecini birlikte yönetmesini, kolektif düşünmesini ve sorunları beraber çözmesini, öğretme ve öğrenme uygulamaları devamlı geliştirmesi ve değiştirmesini sağlayarak hem öğretmenin hem de öğretim sürecinin geliştirilmesine; bireysel ve kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesine yardımcı olur (Wang, Wang, Li ve Li, 2017; Zhang ve Pang, 2016).

- 17) Öğretmenlerin profesyonel bir diyalog kurabilmeleri için gereken örgütsel yapının, geliştirilmiş eğitim-öğretim uygulamalarının ve öğrenci başarısını artıran sürdürülebilir değişim kapasitesinin oluşturulmasını sağlar (Kruse ve Johnson, 2017).
- 18) Okullara iç dinamiklerden beslenerek sürekli dönüşümleri hususunda destekleyici bir yapı sunar (Morrissey, 2000; Stoll vd., 2006).
- 19) Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini geliştirmesi, yüksek moral, iş doyumunu, güven, adanmışlık, bağlılık ve aidiyet duygularına sahip olması, kolektif sorumluluk bilinci geliştirmesi, yansıtıcı diyalog kurması ve profesyonel yeterliğini arttırması üzerinde etkilidir (Ackerman, 2011; Ginsberg, 2011; Hord, 1997; Jackson ve Good, 2009; Little, 1990; Lee, Smith ve Croninger, 1995a; 1995b; Lee, Zhang ve Yin, 2011; Vescio vd., 2008; Zhang ve Pang, 2016a).
- 20) Öğrencilerin okulu terk etme ve sınıf tekrarı oranının azalması, okula devamsızlığın düşmesi, farklı ailelerden ve sosyal sınıflardan gelen, farklı geçmişleri olan öğrenciler arasında başarı farklarının azalması hususunda olumlu etki yaratır (Hord, 1997a, s.34; Lee vd., 1995b).

Özetlemek gerekirse; mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin birlikte çalışarak, araştırarak ve uygulayarak, öğretim yöntemlerinde değişiklikler yaparak, birbirlerini izleyerek ve öğretimleri hususunda yansıtıcı değerlendirmeler yaparak birbirlerini mesleki anlamda, öğretimin kalitesi anlamında geliştirmesini sağlamakta ve böylece öğrenci öğrenmesini desteklemektedir. Bu topluluğun temelini öğretmenlerin birlikte, birbirinden öğrenmesi ve sürekli gelişmesi düşüncesi oluşturmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Alan yazında *Mesleki Öğrenme Toplulukları* üzerine yurt içinde yapılan çalışmalar Tablo 2.7’de *Kültürel Değerlere Duyarlılık üzerine* yurt içinde yapılan çalışmalar Tablo 2.8.’de ve *Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kültürel Değerlere Duyarlılık üzerine* yurt dışında yapılan çalışmalar ise Tablo 2.9’da “*Yazarı, Yılı*”, “*Araştırmanın Adı*”, “*Amacı*”, “*Desen/ Modeli*”, “*Evren/Örneklem veya Çalışma Grubu*” ve “*Sonucu*” başlıkları altında sunulmuştur.



Tablo 2.7. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar

Yazarı, Yılı	Araştırmanın Adı	Amacı	Desen/Modeli	Evren/Örneklem Çalışma Grubu	Sonucu
Efe, 2022	“Öğretmenlerin Algısına Göre Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin ders denetimleri ve geri bildirimlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesidir.	İlişkisel Tarama Modeli	2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde görev yapmakta olan 347 öğretmen	Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin ders denetimi ve sunduğu geri bildirimlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin ders denetimi ve sunduğu geri bildirimlerin etkililiği, mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Kayan, 2022	“Mesleki Öğrenme Topluluğunun İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Başarısına Etkisini İncelemeye Yönelik Bir Uygulama”	Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğunun geliştirilebilir ve uygulanabilir olduğunu ortaya koymak, öğretmenlerin bu topluluğa ilişkin görüşlerini inceleyip bu uygulamanın öğrenci başarısına anlamlı bir katkı yapıp yapmadığını ortaya koymaktır.	Karma Desen	2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki Mehmet Çolakoğlu İlkokulu’nda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni	Araştırma sonuçlarına göre, Mesleki Öğrenme Topluluğu öğretmenlere hem mesleki hem de bireysel olarak katkı sağlamış, ilgili uygulama öğretmenler tarafından faydalı bulunmuştur. İlgili uygulamanın öğrenci boyutunu ortaya koymak üzere deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine uygulanan kazanım değerlendirme testi bulguları, iki grubun da ön ve son testleri arasında anlamlı fark olduğunu, deney grubunda oluşan farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu; gruplar arası ön testte anlamlı fark görülmeyip son testlerde ise anlamlı fark olduğu ve etki büyüklüğünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.7. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)

Dumlu, 2021	“Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması”	Bu araştırmanın amacı, Aydın ili sınırları içinde bulunan özel bir lisede iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu kurulması, bu topluluğun çalışmalarının başlatılması, izlenmesi ve etkililiğinin topluluk üyelerinin ve okul yöneticisinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir.	Eylem Araştırması	Aydın ili sınırlarında özel bir lisede görev yapan gönüllü İngilizce zümresinin öğretmenlerinden ve farklı branşlardan öğretmenlerden oluşan iki mesleki öğrenme topluluğu	Araştırma bulguları doğrultusunda özel okulda mesleki öğrenme topluluklarını kullanarak öğretmenlerin mesleki gelişimini sürekli hale getirmek için mesleki gelişim model önerisi getirilmiştir.
Mazı-Taş, 2021	“Okullardaki Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretimsel Liderlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir.	İlişkisel Tarama Modeli	Karaman ili merkezinde yer alan çeşitli okul kademelerinde görev yapmakta 416 öğretmen	Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin “öğretimsel liderlik davranışları” ile “mesleki öğrenme topluluğu” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.
Türkmen, 2021	“Okul Kültürünün Okullarda Profesyonel Öğrenme Topluluğu Oluşumunu Yordama Gücü”	Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Topluluğu uyum verimliliğinin değerlendirilmesidir.	Tarama Modeli	2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’un çeşitli ilçelerindeki okullarda görev yapan 241 öğretmen, 52 yönetici	Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile PÖT oluşumu algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okullarda okul kültürünün güçlendirilmesi, Profesyonel Öğrenme Topluluğunun oluşturulmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
Ünver, 2021	“Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmesidir.	İlişkisel Tarama Modeli	2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 327 öğretmen	Araştırma sonuçlarına göre, kolektif öğretmen yeterliği inancı ile öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.7. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)

Ağsu, 2020	“Fakülte Okul İş Birliğinde Geliştirilen Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretmenlerin Mesleki Becerilerine Etkisi”	Bu araştırmanın amacı, Fakülte-Okul iş birliği ile geliştirilmiş mesleki öğrenme topluluğunun matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerilerinin artırılmasıdır.	Eylem Araştırması	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir özel öğretim kurumunun lise kademesinde çalışan 3 matematik öğretmeni.	Araştırmanın sonucuna göre, dış uzman desteğin öğretmenler tarafından kabul görmektedir. Araştırma sonunda katılımcı öğretmenler matematik alanında yeni yaklaşım ve uygulamaları kabullenmiş ve sınıflarından uygulamışlardır.
Altun, 2020	“Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları”	Bu araştırmanın amacı, iki resmi ortaokulda iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu kurulması ve bu toplulukların çalışmalarının başlatılması, sürdürülmesi, uygulanması sürecinde ve sürecin sonunda uygulamanın etkililiğinin topluluk üyelerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine ve araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesidir.	Uygulamalı-İş birlikli Eylem Araştırması	İki resmi ortaokulda kurulan; biri, dört fen ve teknoloji öğretmeninden, diğeri ise üç fen ve teknoloji öğretmeni ile müdür yardımcısından oluşur mesleki öğrenme topluluğu.	Araştırmanın sonunda mesleki öğrenme topluluğu uygulamasının öğretmenlerde bireysel sorumluluğu, öz farkındalığı, gelişime güdülenmeyi, liderliği, eğitsel konulara ilişkin eleştirel düşünmeyi, etkinlikleri içselleştirmeyi ve iş birliği yapabilmeyi geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında okullarda zümreleri mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmek için bir model önerisi geliştirilmiştir.
Çopur, 2020	“Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir.	Tasarım Tabanlı Araştırma	Araştırmanın nicel boyutunda 386, nitel boyutunda ise 8 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır.	Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.7. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)

Saçmalioğlu, 2019	“Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi”	Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl öğrenme becerilerini mesleki öğrenme topluluğu bağlamında nasıl ortaya çıkardıklarını keşfetmektir.	Durum Çalışması	Ankara'da bir devlet üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" seçmeli dersini alan 6 beden eğitimi öğretmen adayı; dersin sorumlu öğretim elemanı ve katılımcı olmayan gözlemci	Araştırmanın sonucunda, birbirine güvenen ve saygı duyan öğretmen adaylarının bir mesleki öğrenme topluluğu bağlamında, akranları ile etkileşime girdiklerinde 21. yy öğrenme becerilerine ihtiyaç duydukları ve verilen görevleri tamamlamak üzere bu becerileri ortaya çıkardıkları ortaya konmuştur
Cücümen, 2018	“Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, araştırmasında mesleki öğrenme topluluğu olarak ilkokul ve ortaokulların incelenmesi, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem süreleri, hizmet süresi, yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.	Tarama Modeli	2016-2017 yıllarında Ankara ilinin Polatlı ilçesindeki 46 ilkokul ve ortaokulunda görev yapan 986 öğretmen	Araştırma sonucunda, okulların mesleki öğrenme toplumu olma düzeylerinin, mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Sadece ilkokul öğretmenlerinin işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.
Ekinci, 2018	“Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki”	Bu araştırmanın amacı, okullarda mesleki öğrenme topluluğu olma durumuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit ederek birbirleri arasındaki etki düzeyini ortaya çıkarmaktır.	İlişkisel Tarama Modeli	2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe 18 lisede görev yapan 844 öğretmen	Araştırmanın sonucunda, psikolojik sahiplenmenin mesleki öğrenme topluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu, mesleki öğrenme topluluğunun bağlamsal performansın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performansın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.7. *Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)*

Öğdem, 2015	“Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi”	Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek ve mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi ile ilişkisini incelemektir.	İlişkisel Tarama Modeli	Ankara ili Altındağ, Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 795 branş ve sınıf öğretmenleri	Araştırma sonucunda, okulların mesleki öğrenme topluluklarının paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullardan yapı ve ilişki boyutlarında ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir.
Kalkan, 2015	“İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki”	Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğu, bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Daha belirgin olarak, örgütsel güvenin bürokratik yapı ile mesleki öğrenme topluluğu arasında aracı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmektir.	İlişkisel Tarama Modeli	2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 805 öğretmen	Araştırma sonucunda, bürokratik yapının mesleki öğrenme topluluğu ile hem doğrudan hem de örgütsel güven üzerinden dolaylı ilişkili olduğu bulunmuştur. Örgütsel güven mesleki öğrenme topluluğunu doğrudan etkilemektedir.
Dervişoğulları, 2014	“Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”	Bu çalışmanın amacı, Profesyonel Öğrenme Topluluklarının boyutlarının Anadolu liselerinde gerçekleştirilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.	Durum Çalışması	3 ayrı Anadolu Lisesi'nde görev yapan matematik, fen alanları, edebiyat ve ek olarak İngilizce zümrelerinden, her okuldan 10 öğretmen olmak üzere 30 öğretmen	Araştırma bulguları okullardaki durumun mesleki öğrenme topluluğunun boyutlarından ve varsayımlarından oldukça uzak olduğunu ortaya koymuştur.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.7’de görüldüğü üzere, alan yazında *Mesleki Öğrenme Toplulukları* üzerine yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilgili az sayıda çalışmanın *ilişkisel tarama modeli, karma desen, eylem araştırması, tasarım tabanlı araştırma, durum çalışması* modelleri kullanılarak mesleki öğrenme topluluğunun, resmi ve özel okullarda etkililiğinin değerlendirilmesi; öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkinin belirlenmesi; okul müdürlerinin ders denetimi, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, kolektif öğretmen yeterliği, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans, takım liderliği ve okul iklimi, bürokratik yapı ve örgütsel güven ile arasındaki ilişkinin incelenmesi; öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi; okul kültürünün, mesleki öğrenme topluluğu oluşumu üzerindeki etkisinin ortaya konulması hususunda gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Ağsu, 2020; Altun, 2020; Cücümen, 2018; Çopur, 2020; Dervişoğulları, 2014; Dumlu, 2021; Efe, 2022; Ekinçi, 2018; Kalkan, 2015; Kayan, 2022; Mazi-Taş, 2021; Öğdem, 2015; Saçmalıoğlu, 2019; Türkmen, 2021; Ünver, 2021).

Tablo 2.8. *Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar*

<i>Yazarı, Yılı</i>	<i>Araştırmanın Adı</i>	<i>Amacı</i>	<i>Modeli /Deseni</i>	<i>Evren/Örneklem Çalışma Grubu</i>	<i>Sonucu</i>
Sarıdaş ve Nayir, 2021	“Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özelliklerinin Sıralama Yargıları ile Ölçeklenmesi”	Bu araştırmanın amacı, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında öğretmen özelliklerinin ortaya konulması olarak belirlenmiştir.	Tarama Modeli	2019-2020 öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 266 öğretmen	Araştırmanın sonucunda, kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinin yaşamında demokratik olma, öğrencilerin farklı olduğunu düşünme, eğitim öğretim sürecinde sabırlı olma, öğrencinin geçmiş yaşantısını bilme, yenilikçi bakış açısına sahip olma, mesleki gelişimine önem verme, sevgi dolu yaşam sürme eğiliminde olma, herhangi bir bireye ön yargılı olmama, evrensel değerlere sahip olma ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olma olarak sıralandığı belirlenmiştir.
Karataş, 2020	“Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin Temel Eğitime Yansımaları”	Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğretmen ve öğrenciye yansımaları bakımından görüşleri incelenmesidir.	Fenomenolojik desen	Türkiye’nin coğrafi olarak farklı bölgelerinde yer alan 4 farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 4’ü erkek 5’i kadın olmak üzere toplam 9 son sınıf öğrencisi	Araştırmanın sonucunda, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin sınıf öğretmenine yansımaları; kültürel uyumunun hızlı olmasına katkı, okula aidiyetinin gelişmesi, mesleki verimliliğinin artması ve güçlü bir öğretim becerisinin gelişmesi şeklindedir. Öğrenciye yansımaları ise öğretim sürecine hızlı uyum, okula aidiyeti güçlendirme ve akademik başarısının artması biçimindedir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.8. *Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)*

Ersoy, 2019	“Sosyal Öğretmen Adaylarının Değerlere Eğitime Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi”	Bilgiler Kültürel Duyarlı Hazır	Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.	Betimsel Tarama Modeli	2018-2019 akademik yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Lisans Programı’nda öğrenim gören 394 sosyal bilgiler öğretmen adayı	Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültürel değerlere dayalı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, kültürel değerlerle duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazır bulunuşluklarında anne ve babanın eğitim düzeylerinin etkisinin olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.
Pehlivan-Yılmaz, 2019	“Sosyal Dersinde Duyarlı Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim”	Bilgiler Kültüre Eğitim	Bu araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin bulunduğu sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek, bu sorunların çözümüne yönelik kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmaktır.	Eylem Araştırması	Aynı ilde bulunan üç devlet okulunda çalışan üç sosyal bilgiler öğretmeni ve bu okulda öğrenim gören üçü erkek dördü kız olmak üzere yedi mülteci öğrenci	Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlardan yola çıkarak eylem planları hazırlanmış ve kültüre duyarlı eğitim uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sonucunda ise sosyal bilgiler dersinde öğrenciler arası etkileşimde, sınıf içi uyum sürecinde ve sosyal bilgiler dersine katılımda ve ders süreçlerinde hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından iyileşme olduğu görülmüştür.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.8. *Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)*

Karataş (2018)	“Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi”	Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi, beceri veya farkındalıkları ile öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı hususunda görüşlerinin incelenmesidir.	Keşfedici sıralı desen	2016-2017 eğitim yılında çeşitli üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programından 22 son sınıf öğrencisi ve 23 sınıf öğretmeni öğretim elemanı	Araştırma sonucunda, kültürel değerlere duyarlılık hususunda bilgi ve beceri edindirilmesi, ders içeriklerinde kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili konulara yer verilmesi, öğretim sürecinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla yürütülmesi ve öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve becerileri düzeyleri hususunda eksiklik ve yetersizlikler tespit edilmiştir.
Kotluk, 2018	“Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin özyeterlik algılarını ve görüşlerini incelemektir.	Açıklayıcı karma yöntem	2017-2018 öğretim yılında Diyarbakır, Van, Antalya, Konya, İzmir, Trabzon ve İstanbul’da görev yapan 1302 öğretmen.	Araştırma sonucunda, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını gerekli ve önemli bulanlar kadar, bu anlayışın eğitim sistemini ve toplumun yapısını olumsuz etkileyeceğini düşünen ve bu açıdan kaygılı olan öğretmenlerin varlığı tespit edilmiş, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen, bu durumun pratikte eğitim öğretim süreçlerine yansıtılmadığı, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili veli, öğretmen, öğrenci, program, materyal ve sınıf yönetimi gibi birçok boyutta zorluk yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.8. *Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar (Devamı)*

Paksoy, 2017	“Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi”	Bu araştırmanın amacı, çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini sorgulamaktır.	Olgubilim	2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ankara ilinde çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde görev yapan 15 öğretmen	Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı bulunduğu, bununla birlikte öğrencilerinin beklentilerini bildikleri, ancak bu beklentilere yanıt vermek için gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Tuncel, 2017	“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Duyarlılıklarını Geliştirme: Bir Eylem Araştırması”	Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının özeleştirme yapmalarına ve kültürel duyarlılık konusunda farkındalıklarını artırmalarına olanak sağlamaktır.	Eylem Araştırması	Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci yarıyılta İletişim ve İnsan İlişkileri dersini alan 70 40 öğretmen adayı	Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı öğretim ile ilgili çeşitli stratejileri sınıfında uyguladıktan sonra kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili farkındalık kazandığı ve çeşitli yaratıcı etkinlikler tasarlamaya başladığı belirlenmiştir.
Karataş ve Oral, 2015	“Öğretmenlerin Eğitimde Kültürel Değerlere Duyarlılığa İlişkin Algıları”	Araştırmanın amacı, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili görüşlerini incelemektir	Durum Çalışması	Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan büyük bir üniversitede 2014-2015 bahar döneminde lisansüstü eğitim alan ve çeşitli branşlardan 25 öğretmenle çalışılmıştır	Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak eğitim sürecinde kültürel değerlerin dikkate alınarak sürdürülmesi gerektiğini vurguladıkları; bu durumun bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesine, toplumsal barış ve entegrasyona hizmet edeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitim verebilecek öz yeterliğe sahip olamadığı, sebebinin ise öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretim programlarının bu tarz bir eğitimi sağlamadan yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere, alan yazında *Kültürel Değerlere Duyarlılık* üzerine yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilgili az sayıda çalışmanın, *tarama modeli*, *betimsel tarama modeli*, *eylem araştırması*, *fenomenolojik desen*, *keşfedici sıralı desen*, *açıklayıcı karma yöntem*, *olgubilim*, *durum çalışması* model ve desenleri kullanılarak kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinin ve kültürel değerlere duyarlı pedagojinin uygulamadaki yansımalarının belirlenmesine; farklı branşlardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasına; bilgi, beceri veya farkındalıklarının tespit edilerek artırılmasına; öz yeterlikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine; öğretmen eğitimi lisans programlarının kültürel değerlere duyarlılık hususunda değerlendirilmesine; mülteci öğrencilerin sorunlarının belirlenmesi, bu sorunların çözümüne yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitim odaklı eylem planlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik olarak yürütüldüğü belirlenmiştir (Ersoy, 2019; Karataş, 2018; 2020; Karataş ve Oral, 2015; Kotluk, 2018; Paksoy, 2017; Pehlivan-Yılmaz, 2019; Sarıdaş ve Nayir, 2021; Tuncel, 2017).

Tablo 2.9. Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Yazarı, Yılı	Araştırmanın Adı	Amacı	Modeli /Deseni	Evren/Örnekleme Çalışma Grubu	Sonucu
Baga, 2022	“PLC To CRT: How A Professional Learning Community Influences Middle School Mathematics Teachers’ Culturally Responsive Teaching Efficacy”	Bu araştırmanın amacı, bir mesleki öğrenme topluluğu modelinin, ortaokul matematik sınıflarında kültürel değerlere duyarlı öğretim yeterliliği üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma aynı zamanda, öğrenme topluluğuna katılımdan en çok etkilenen kültürel olarak duyarlı pedagojinin faktörlerini de ortaya koymaktadır.	Durum Çalışması	8 matematik öğretmeni ve 2 matematik müdahaleci öğretmen.	Araştırmanın sonucunda, matematik temelli mesleki öğrenme topluluğuna katılım ile kültürel değerlere duyarlı öğretim yeterliliği arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğundan en çok etkilenen kültürel duyarlı öğretim faktörünün “gerçek dünya meselelerini sınıfa getirmek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Robinson, 2022	“Building Cultural Competence in Schools Through Teacher Capacity”	Bu araştırmanın amacı, öğretmenlere kültürel değerlere duyarlı stratejiler öğretmenin, beyaz olmayan öğrenciler ile Beyazlar arasındaki fırsat farkını ortadan kaldırmaya nasıl yardımcı olabileceğinin dinamiklerini anlamaktır.	Eylem Araştırması	6 sınıf öğretmeni	Araştırmanın sonucunda, mesleki öğrenme toplulukları yoluyla kültürel değerlere duyarlı öğretimin öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin paha biçilmez içgörüler kazanmasına yardımcı olabileceği belirlenmiştir.
Zablonski, 2022	““It’s Not Really Something We Talk About”: Building Mainstream Teacher Capacity to Effectively and Equitably Serve English Language Learners”	Bu araştırmanın amacı, New England, ABD'deki bir lisede yeni gelen İngilizce Dil Öğrencileri (ELL'ler) ile kullanılan öğretim uygulamalarını incelemek ve geliştirmektir.	Eylem Araştırması	Öğrenci, öğretmen ve okul müdürü	Araştırmanın sonucunda, mesleki gelişimin içeriği sınıf uygulamalarına kolayca aktarılabilirse, MÖT formatının mesleki gelişimi sağlamanın ve öğretmenin İngilizce Dil Öğrencilerine öğretme kapasitesini artırmanın etkili bir yolu olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, bulgular mevcut kaynakların, İngilizce Dil Öğrencilerine etkili bir eğitim sağlamak için uyarlanabileceğini göstermektedir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.9. Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar (Devamı)

Alhanachi, Lonneke, Meijer ve Severiens, 2021	“Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools”	Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklı sınıflarda yeterliliklerini geliştirmede nasıl desteklenebileceğinin ortaya konulmasıdır.		Biri kırsal, biri kentsel bölgede bulunan iki ayrı ortaöğretim kurumunda görev yapan 20 öğretmen	Araştırmanın sonucunda, mesleki öğrenme topluluklara katılmanın ortak çalışma veya ortak uygulamalarla sonuçlandığını belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğretmenlerin tutum ve inançlarını, bazı öğretmenlerin ise bilgi ve becerilerini değiştirdiği görülmektedir. Bu yeterlilikleri sınıfta uygulamak için öğretmenlerin daha fazla zamana ve öğretim materyallerini nasıl geliştireceklerine dair ayrıntılı bilgiye ihtiyaçları vardır.
Nilsson, Kong, ve Hubert, 2016	“Navigating the Challenges of Becoming a Culturally Responsive Teacher: Supportive Networking May Be the Key”	Bu araştırmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir ortaokul seviyesindeki İngilizce öğretmenin, Yüksek lisans programından öğrendiği kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarını İngilizce öğrenenlerden oluşan bir sınıfa uygulamak ve uygulamanın etkililiğini belirlemektir.		1 lise öğretmeni, Öğretmen Eğitimi Departmanında ESL programı için dersler veren 2 Profesör	Araştırmanın sonucunda, kolay veya otomatik olmasa da bir üniversite dersinden öğrenilen kültürel olarak duyarlı uygulamaların sınıf pratiğine aktarılmasının mümkün olduğu, ancak destekleyici ağ oluşturma yararlı ve hatta gerekli olabileceği belirlenmiştir.
Fountain, 2014	“Perceptions of Retired Teachers and Administrators about Professional Learning Communities and Culturally Responsive Pedagogy”	Bu araştırmanın amacı, MÖT' lerin azınlık öğrencilerinin kültürel geçmişlerini hedef alan öğretimi geliştirmede öğretmenlere ve yöneticilere ne ölçüde yardımcı olduğunu anlamak ve öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin temel akademik becerilerdeki başarı düzeylerini yükseltmede bu tür bir öğretimi ne ölçüde etkili olarak algıladıklarını anlamaktır.	Durum Çalışması	10 emekli öğretmen ve yönetici	Araştırmanın sonucunda, amaca yönelik eğitim ve paylaşılan vizyon eksikliği, yetersiz iş birliği fırsatları ve okul sistemi ile temel bileşenleri arasında bir kopukluk olduğu tespit edilmiş; kültürel değerlere duyarlı öğretim stratejilerinin etkili öğretim uygulamalarını arttırabileceği ve azınlık öğrencilerinin test puanlarını iyileştirebileceği belirlenmiştir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 2.9. *Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kültürel Değerlere Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar (Devamı)*

McCormick, Eick and Womack, 2013	“Culturally Responsive Teaching: Awareness and Professional Growth through a School-University Collaboration”	Bu araştırmanın amacı kültürel açıdan duyarlı pedagoji farkındalığını artırmak için tasarlanmış bir Üniversite-Profesyonel Gelişim Okulu (PDS) girişimi hakkında bilgi vermektir.	49 ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 270 stajyer öğretmen	Araştırmanın sonucunda, farklı öğrencilere eğitim verirken hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin düşünce ve becerilerinde anlamlı bir değişiklik yapmaya başlamak için eleştirel düşünme ve uygulamanın, birlikte işe koşulması gerektiği belirlenmiştir.
----------------------------------	---	---	---	---

Tablo 2.9’da görüldüğü üzere, *Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Kültürel Değerlere Duyarlılık* üzerine yurt dışında yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiği; bu çalışmaların çoğunlukla eylem araştırması ya da durum çalışması desenlerinde tasarlandığı; öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesinin ve kültürel değerlere duyarlı öğretim stratejilerini benimsemesi ve kullanmasının amaçlandığı bu çeşitli araştırmalarda, mesleki öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim konusunda yeterlilik geliştirme, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda mesleki gelişimini sağlama ve kültürel olarak çeşitli öğrencilere öğretme kapasitesini ve etkili öğretim uygulamalarını arttırma, azınlık öğrencilerinin test puanlarını iyileştirme, ortak çalışma veya ortak uygulamalar sayesinde öğretmenlerin tutum ve inançlarını, bilgi ve becerilerini değiştirme hususlarında etkili olduğu belirlenmiş; öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık hususunda bilgi ve yeterlilik kazanmasının sağlanmasında teori ve pratiğin birlikte işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Alhanachi, Lonneke, Meijer ve Severiens, 2021; Baga, 2022; Fountain, 2014; McCormick, Eick and Womack, 2013; Nilsson, Kong, ve Hubert, 2016; Robinson, 2022; Zablonki, 2022).

Alan yazında ulaşılan ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ulusal alan yazında mesleki öğrenme toplulukları ve kültürel değerlere duyarlı eğitim / öğretim / pedagoji / öğretmen özelinde çalışmaların ayrı ayrı yürütüldüğü, bu iki kavramın birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmadığı; uluslararası alan yazında ise bu iki kavramın beraber olarak çalışıldığı araştırmaların az sayıda da olsa var olduğu ve mevcut araştırmaların, mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi hususunda etkili olduğunu ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın, uluslararası alan yazındaki çalışmalara yürütülen farklı bağlam dolayısıyla ve ulusal alan yazına ise bu iki kavramın ilişkilendirilmesi hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, iş birlikli eylem araştırması süreci, çalışma grubu ve diğer katılımcılar, ortam, veri toplama teknikleri ve araçları, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinlikleri, verilerin analizi, inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve etiğe ilişkin detaylar sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma ile göçmen öğrencilerin görece yoğunlukta olduğu resmi bir ortaokulda mesleki öğrenme topluluğu oluşturulması, bu topluluğun çalışmalarının başlatılması, sürdürülmesi ve uygulama sonunda etkililiğinin, topluluk üyelerinin görüşleri ile araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesi hedeflendiğinden araştırma, *uygulamalı-iş birlikli eylem araştırması desenine* göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması, sosyal bilimsel araştırma yönelimini alan paydaşlarının uzmanlığıyla harmanlayan bir değişim ve gelişim metodolojisi olarak kabul edilir. (Somekh, 2006, s.1). Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesine/duyarlı öğretmenlere olmasına katkıda bulunulması amacıyla sahadaki öğretmenlerin ihtiyaç ve deneyimleri birleştirilerek, *2 aylık Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı* geliştirilip uygulanmıştır.

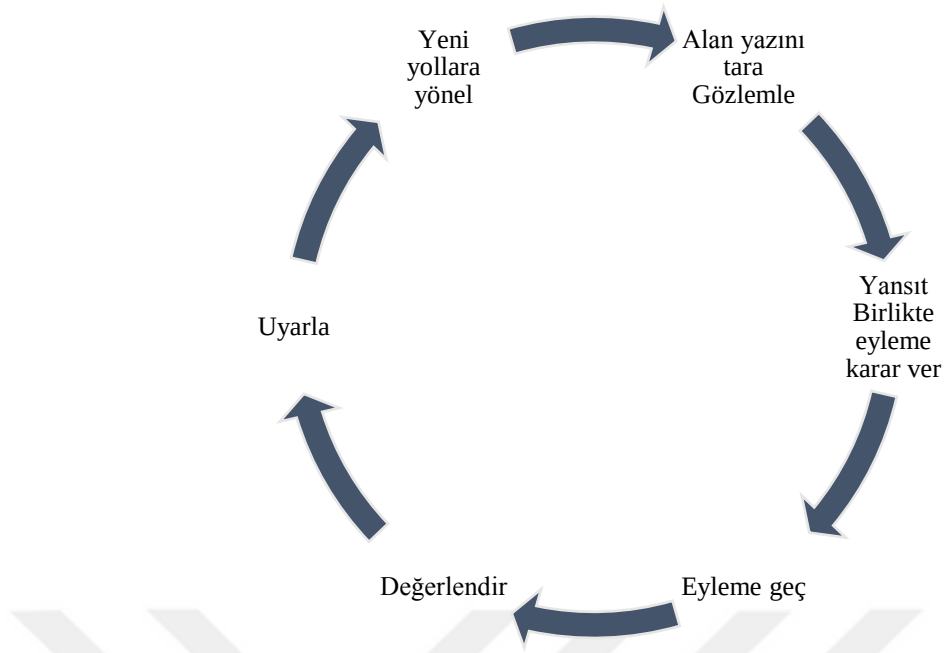
Eylem araştırması, en basit tabirle “yaparak öğrenme” araştırmasıdır. Bir grup insanın bir problemi fark edip çözümü için eyleme geçmesi ve sonrasında eylemlerinin etkililiğini değerlendirmesidir. Öte yandan genel problem çözme yöntemlerinden farklı olarak eylem araştırmasında birlikte eyleme geçme ve birlikte/birbirinden öğrenme söz konusudur (O'Brien, 2001). Bu araştırmada, kendilerine *çokkültürlü eğitimde yaşanan* sorunlardan hareketle uygulama önerisi götürülen öğretmenler, araştırmacının rehberliğinde bu sorunun çözümü için ortak çabaları ile eyleme geçmiş ve *2 aylık* süre zarfında planlanan Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı etkinliklerini gerçekleştirmiştir.

Eylem araştırmasının, örgütsel değişim aracı olarak (Mills, 2018) öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmenlere dönüşümü için en uygun araştırma yöntemlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte doğası gereği işbirlikli yaklaşıma sahip olan eylem araştırması, birlikte çalışan

öğretmenlerin, birbirlerinin uygulamalarına yönelik fikirlerini beyan ederek bu uygulamalara katkı sunmalarını böylece öğretme ve öğrenmeye ilişkin farklı görüş ve bakış açılarının ortaya konulmasını sağlamaktadır (Kuzu, 2009). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aktif katılımcı olmadığı, bakış açılarının göz ardı edildiği, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştığı durumları yansıtmayan, sonuçların öğretmenler üzerine tepeden inen araştırmaların aksine eylem araştırmaları, öğretmenler faal katılımcılar olarak araştırma sürecini yönetmesini, bilgi, tecrübe ve deneyimlerini yansıtmalarını, pedagojik bilgi birikimini genişletmesini, öğrenci başarısı ve kendi uygulamaları arasında ilişki kurmasını sağlayarak (Johnson, 2014, s. 23-25) kuram ve uygulama arasında köprü kurmaktadır (Mertler, 2014). Eylem araştırmasının bu nedenlerle bu araştırmanın amaçlarına doğrudan hizmet edeceği düşünülmektedir.

Eylem araştırmasına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlar: “teknik/bilimsel/iş birlikli”, “uygulamalı/karşılıklı iş birlikli/katılımcı tartışma odaklı” ve “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” eylem araştırmalarıdır (Berg, 2001). Bu araştırma mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin uygulama, iş birliği ve aktif katılımına temellendirildiğinden “uygulamalı- iş birlikli eylem araştırması” türündedir. Bu araştırma türünde araştırmacı ve uygulamacılar yani öğretmenler, uygulamada ortaya çıkan problemleri, nedenlerini ve çözüm önerilerini birlikte belirlemekte (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993) ve öğretmenler çözüm hususunda planladıkları eylemleri iş birliği içerisinde uygulamaktadır.

Eylem araştırması süreci, öncelikle alan yazının taraması ve mevcut durumun incelenmesi, gözlemlenmesi ile başlamaktadır. Süreç, incelemeler sonrasında tespit edilen sorunlardan hareketle eyleme geçmek üzere eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması ile devam etmektedir. Ardından eylem planlarının etkililiğinin değerlendirilmesi ve değişen koşullara göre uyarlanması ile süreç sonuçlanmaktadır (McNiff, 2013). Eylem araştırması süreci şekil 3.1.’de görselleştirilmiştir.



Şekil 3.1. Eylem araştırması süreci.

Not: Şekil örneği “McNiff, J. (2013). Action research: Principles and practice. Routledge.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Eylem araştırmasına ilişkin alan yazında farklı araştırmacılar tarafından öne sürülen farklı aşamalar bulunsa da birçok modelin ortak noktasının gözlem ve incelemeler sonucunda tespit edilen problem durumundan hareketle ortaya konan eylem planının uygulanması ve değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ilk olarak yapılan alan yazın taraması ve öğretmenlerle görüşmelerin sonucunda bir eylem planı hazırlanmış ve sonrasında öğretmenlerin ihtiyaçları ve koşulları çerçevesinde uygulanmıştır. Bu eylem planının değerlendirilmesi ile planın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuştur.

3.1.1. Uygulamalı-İş birlikli Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırma, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde *Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu*’nda yürütülmüştür. Araştırma süreci, araştırmacı ve danışmanının ulusal ve uluslararası alan yazından hareketle problem durumu hissetmesi ile başlamış ve bu problem durumuna çözüm önerisi olabilecek taslak “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı” hazırlanmıştır. Hazırlıkların tamamlanmasını takiben süreç okul ziyaretleri ile devam etmiştir. Bu ziyaretler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin problem durumunu hissetmesi ve bunun sonucunda eyleme geçme isteği duyması amacıyla tanıtıcı toplantılar yapmak

üzere gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, bu ziyaretleriyle okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar arasında “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı’nın” yürütülmesi hususunda iş birliğinin inşa edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamına uygun olarak değerlendirilen okullar ziyaret edilerek mesleki öğrenme toplulukları uygulaması konusunda gönüllü olan ve topluluk oluşturabilen öğretmenlerin bulunduğu resmi bir ortaokulda, öğretmenlerin katılımı ve okul yöneticilerinin desteği ile süreç başlamıştır. Öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesi sonucunda, taslak “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı” öğretmenlerin dönütleri doğrultusunda düzenlenmiş ve kararlaştırılan ilk tarihte uygulamaya geçilmiştir. Araştırmacı ve katılımcıların ortak kararları doğrultusunda “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı” etkinliklerinin (4 etkinlik) yürütülmesi ile uygulama süreci tamamlanmıştır. Sürecin nihai aşaması, eylem planının etkililiğinin değerlendirilmesi sonucunda “kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu modelinin” önerilmesi ve araştırmacı ve uygulamacılara sunulmasıdır. Yukarıda ifade edilen uygulamalı- iş birlikli eylem araştırması süreci Şekil 3.2.’de özetlenmiştir.

1. Problemi Tanımlama

- Problem durumunun hissedilmesi ve çözüm için taslak eylem planı oluşturulması sürecidir.

2. Eyleme Hazırlık

- (Okul yöneticileri ve öğretmenlerde) Problemin hissedilmesi ve eyleme geçme isteğinin uyandırılabilmesi için okul ziyaretlerinin ve tanıtıcı toplantıların yapılması ve gönüllü topluluğun belirlenmesi sürecidir.

4. Möt Üyelerinin Eyleme Geçişi/Etkinliklerin Yürütülmesi

- Möt üyelerinin etkinlikleri planlanan tarihlerde gerçekleştirmesi.

3. Öğretmenlerle İlk Odak Grup Görüşmesinin Yapılması ve Eylem Planına Son Şeklinin Verilmesi

- Göçmen öğrencilerin entegrasyonunda /Çokkültürlü eğitimde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve öğretmenlerin, kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olarak bu sorunun çözümünde rol oynamasını sağlamak amacıyla yapılması gerekenlerin belirlenmesi; uygulamaya dair önerilerinin alınması; taslak eylem planı etkinliklerine ilişkin görüşlerin alınmasına yönelik odak grup görüşmesinin yapılması ve eylem planının iş birliği içerisinde şekillendirilmesi (etkinlik takvimi, toplanma periyodu vs. de dahil), uygulamaya hazır hale getirilmesi.

5.Etkinliklerin Yürütülmesi ve Değerlendirme Toplantıları

- Odak grup görüşmeleri ile önceki etkinliğin değerlendirilmesi ve bir sonraki etkinliğin tanıtılıp planlanması süreci.

6. Uygulamanın Sonlandırılması ve Paydaşlarca Değerlendirilmesi

- Öğretmenlerle süreç değerlendirmesinin yapılması ve *Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Toplulukları Modeli* önerisinin sunulması.

Şekil 3.2. Uygulamalı-iş birlikli eylem araştırması süreci

Şekil 3.2.'de de görüldüğü üzere, özetlemek gerekirse bu araştırma eylem öncesi (ilk 3 basamak), eylem süreci (4. ve 5. basamak) ve eylemin sonlandırılması süreci (6. basamak) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın eylem öncesi süreci, yani Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı'nın uygulamaya konulmadan önceki aşamaları Tablo 3.1.'de özetlenmiştir. Tabloda, kronolojik bir sıra ile okul ziyaretleri

ve okul yöneticileri ile görüşme, öğretmenlerle araştırmaya ilişkin bilgilendirme toplantısı ve 1. Mesleki Öğrenme Topluluğu toplantısına ilişkin ayrıntılar sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planının Uygulanmasından Önceki Aşamalar

<i>Okul Ziyaretleri ve Okul Yöneticileri ile Görüşme</i> (Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu) Tarih:19.09.2022 Görüşme süresi:30 dakika Yer: Müdür Yardımcısının Odası Önceden belirlenen tarih ve saatte okul müdürünün odasında gerçekleşen görüşmede, araştırmacı tarafından okul müdürü Ahmet ve müdür yardımcı Ahmet'e araştırmacının tanıtımı yapıldı. Okul müdür ve müdür yardımcısı araştırmayı olumlu karşıladı. Tüm öğretmenlerle araştırma hususunda bilgilendirme toplantısı yapmak üzere uygun tarih ve saatte görüşme ayarlanmasına ve araştırmacının bilgilendirilmesine karar verildi.	
<i>Öğretmenlerle Araştırmaya İlişkin Bilgilendirme Toplantısı</i> (Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu) Tarih:21.09.2022 Görüşme süresi:30 dakika Yer: Öğretmenler Odası Okul müdürü tarafından bildirilen tarih ve saatte, öğretmenler odasında araştırmaya ilişkin bilgilendirme toplantısı yapıldı. Toplantıyı araştırmacı yönetti. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 6 öğretmen ile kurulan mesleki öğrenme topluluğunun toplantılarının çarşamba günleri 13.00'te yapılmasına karar verildi.	
<i>1. Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) Toplantısı</i> (Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu) Tarih:28.09.2022 Odak grup görüşme süresi:60 dakika Yer: Müdür Yardımcısının Odası 2 erkek, 4 kadın öğretmen ve araştırmacı ile ilk mesleki öğrenme topluluğu toplantısı gerçekleştirildi. Yapılan odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenlerin de görüşlerini bildirmesiyle etkinliklere son şekli verilerek eylem planı uygulamaya konuldu. İlk etkinliğin "Film İzliyoruz." olmasına karar verildikten sonra bu etkinliğe ilişkin planlama yapılarak toplantı sonlandırıldı.	

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, mesleki öğrenme topluluğu eylem planı uygulamaya konulmadan önceki aşamalar, okul ziyaretleri ve okul yöneticileri ve öğretmenlerle tanıtım toplantılarının yapılması, uygulamaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme topluluğu ile uygulama öncesi ilk odak grup görüşmesi yapılarak eylem planına son şeklinin verilmesi ve uygulamaya konulmasını kapsamaktadır. İlk odak grup görüşmesinde, etkinliklere son şeklinin verilmesinin yanı sıra topluluk üyelerinin çokkültürlü eğitimde karşılaştığı problemler ve buna yönelik çözümleri konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2.'de, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı'nın uygulama süreci özetlenmiştir. Süreç, iki haftada bir kez olmaz üzere toplantı yapılarak Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı

Etkinliklerinin yürütülmesi; uygulama öncesi, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda değerlendirme yapılması aşamalarından oluşur. 2. MÖT toplantısından 5. MÖT toplantısına kadar her bir toplantının ve yürütülen etkinliklerin içeriği Tablo 3.2.'de sunulmuştur. Tabloda her bir MÖT toplantısı kronolojik sırayı takip ederek; toplantı sayısı, başlığı, toplantı tarihi, yeri ve süresi, toplantıya konu olan etkinliğe ilişkin açıklamalar ve toplantının özeti ile sunulmuştur.

Tablo 3.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planının Uygulanması Süreci

2. MÖT Toplantısı: “Film İzliyoruz.” Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi, “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz” Etkinliğinin Planlanması
(Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu)

Tarih: 05.10.2022

Odak grup görüşme süresi: 60 dakika

Yer: Müdür Yardımcısının Odası

“Film İzliyoruz.” Etkinliği: Araştırmacı tarafından araştırmanın konusuna uygun olarak seçilen on tane film arasından, topluluk üyelerinin ortak olarak belirlediği bir filmin bireysel olarak eleştirel bir gözle izlenmesi ve sonrasında birlikte tartışılması, eğitsel çıkarımların yapılarak sürecin değerlendirilmesini içermektedir.

Süreç: Önceki hafta ortak olarak belirlenen “Sınıf (Entre Les Murs)” isimli filminin bireysel olarak izlenmesinin ardından film eğitsel açıdan değerlendirilerek tartışılmıştır. Filmde çokkültürlü eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarına değinilerek öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır.

Filmin çeşitli yönlerden incelenmesi ve değerlendirilmesinin ardından etkinliğin/uygulamanın genel olarak ve “kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme” hususunda değerlendirilmesi yapılmıştır. Son olarak bir sonraki etkinlik olan “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” uygulamasına ilişkin planlama yapılarak toplantı sonlandırılmıştır.

3. MÖT Toplantısı: “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz” Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi, “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Planlanması
(Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu)

Tarih: 12.10.2022

Odak grup görüşme süresi: 60 dakika

Yer: Müdür Yardımcısının Odası

“Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz” Etkinliği: Topluluk üyelerinin kendi branşlarında, belirledikleri sınıf düzeyinde ve konuda birlikte ders planı hazırlaması uygulamasıdır. Öğrencilerin özellikleri, sınıf koşulları ve dış faktörler göz önünde bulundurularak topluluk üyeleri tarafından 1 haftalık bir süre içerisinde uygun bir ders planı oluşturulur. Bu süre içinde ilgili planı geliştiren topluluk üyeleri, bir sonraki toplantıya kadar planı uygularlar ve bir sonraki toplantıda değerlendirmelerini birbirleri ile paylaşırlar.

Süreç: Uygulamaya başlamadan önce topluluk üyeleri ile odak grup görüşmesi yapılmış, üyelerin yazılı ders planı yapma ve dersi planlarken kültürel değerlere duyarlı olma hususlarında fikirleri alınmıştır. Toplantının birkaç gün öncesinde öğretmenlerle örnek KDD ders planları paylaşarak bu hususta fikir edinilmesi sağlanmıştır. Branşların farklı olması nedeniyle öğretmenler ders planlarını bireysel olarak hazırlamış, bununla birlikte araştırmacı tarafından paylaşılan ortak taslak ve kültürel değerlere duyarlılık açısından dikkat edilmesi gereken bazı noktalar hususlarında fikir alışverişi yapmışlardır. Taslak planların tamamlanmasının ardından fikirlerini birbiri ile paylaşmışlar ve birbirlerine dönüt vermişlerdir. Üyelerin taslak planları birbirleri ile paylaşmasının ardından etkinliğin/uygulamanın genel olarak ve “kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme” hususunda değerlendirilmesi yapılmıştır. Toplantı, iki hafta içerisinde taslak plana son halinin verilmesine, planın uygulanarak kayıt altına alınmasına, her bir üyenin kendi video kaydını bireysel izlemesine bir sonraki toplantıda ise hep birlikte izlenmesine karar verilerek sonlandırılmıştır.

Devamı arkadadır.

Tablo 3.2. *Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planının Uygulanması Süreci (Devamı)*

4. MÖT Toplantısı: “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi,
“Meslektaşımın Dersini izliyorum.” Etkinliğinin Planlanması
(Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu)

Tarih:26.10.2022

Odak grup görüşme süresi:60 dakika

Yer: Müdür Yardımcısının Odası

“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliği: Topluluk üyelerinin önceki etkinlikte planladığı dersi uygulayıp video kaydına alması, kaydın önce kendisi tarafından sonra da topluluk ile izlenerek tartışılıp sürecin değerlendirilmesini içermektedir. Topluluk üyeleri ile üyelerin kendilerini değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından hazırlanmış “Mikro Öğretim Uygulaması Etkinliği Öz Değerlendirme Formu” paylaşılmıştır.

Süreç: Uygulamaya başlamadan önce topluluk üyeleri ile odak grup görüşmesi yapılmış, üyelerin mikro öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonrasında her üyenin ders videosu topluluk olarak izlenmiş, her öğretmenin dersinin kültürel değerlere duyarlılık açısından güçlü ve zayıf yönleri ortaya konularak geliştirme önerilerinde bulunulmuştur. Tüm öğretmenlerin ders videolarının kayıt süreleri bir ders saati, 40dk’dır. Ders değerlendirmeleri sonrasında, mikro öğretim etkinliği/uygulamasının genel olarak ve “kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme” hususunda değerlendirilmesi yapılmıştır. Toplantı, iki hafta içerisinde, topluluk üyelerinin ikili gruplar halinde birbirlerinin dersini izleyip araştırmacı tarafından hazırlanan ve paylaşılan değerlendirme formu kullanarak değerlendirmesine karar verilerek sonlandırılmıştır.

5. MÖT Toplantısı: “Meslektaşımın Dersini izliyorum.” Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi
(Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu)

Tarih: 09.11.2022

Odak grup görüşme süresi:60 dakika

Yer: Müdür Yardımcısının Odası

“Meslektaşımın Dersini izliyorum.” Etkinliği: Topluluk üyelerinin önceden kararlaştırdıkları bir saatte ikişerli gruplar halinde ya da dönüşümlü olarak birbirlerinin dersini izlemesi, geri bildirim sağlaması ve bu süreci değerlendirmesini içermektedir. Dersi izleyen öğretmen, meslektaşının dersini kültürel değerlere duyarlı olma hususlarında sınıf yönetimi, materyal kullanımı, değerlendirme yöntemi seçimi, planlanan etkinlikler ve öğretim yöntemi seçimi açısından değerlendirir. Dersin sonunda hazırladığı geribildirim raporunu dersini izlediği meslektasına sunar. Bu raporda izlediği dersin güçlü ve zayıf yönlerine değinerek geliştirme önerilerinde bulunmasının yanı sıra izleyen öğretmen kendisi için de çıkarımlarda bulunur.

Süreç: Toplantıda meslektaşın dersini izleme ve geribildirim paylaşımı deneyimi ve bu deneyimin kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme hususlarındaki etkisi tartışılmış ve kapanış toplantısı planlanarak toplantı bitirilmiştir.

6. MÖT Toplantısı: Kapanış Toplantısı ve MÖT Uygulamasının Değerlendirilmesi
(Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu)

Tarih: 16.11.2022

Odak grup görüşme süresi:120 dakika

Yer: Müdür Yardımcısının Odası

MÖT uygulamasının ve etkinliklerin kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme bağlamında değerlendirilmesi ile uygulama sonlandırılmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik öneriler üzerinde tartışılarak MÖT kapsamlı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2.’de görüldüğü üzere *Kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu eylem planı* dahilinde 2. MÖT toplantısından 6. MÖT toplantısına kadar toplam 4 MÖT toplantısı yürütülmüştür ve bu toplantılarda son toplantı haricinde hepsinde kültürel

değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Son toplantıda ise eylem planının son aşaması olan etkinliklerin ve sürecin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde araştırmanın çalışma grubu ve diğer katılımcıların özelliklerine değinilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu ve Diğer Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu'nda kurulan mesleki öğrenme topluluğu üyeleri oluşturmaktadır. Uygulamanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmaya konu olan herhangi bir durum ölçüt olarak kullanılabilir. (Baltacı, 2018, s.254). Uygulama sahası olan okulun seçiminde, araştırmanın kapsamı ve amacı çerçevesinde okulun kültürel, özellikle de etnik köken açısından farklı grupları içermesi önemli bir ölçüt olarak göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda Denizli ili merkez ilçelerinde bulunan ve bu ölçütü sağlayan okullar uygulama kapsamına alınarak ziyaret edilmiştir. Mesleki öğrenme toplulukları uygulaması için gönüllü öğretmenlerin bulunduğu ve topluluk oluşturulabilen Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu'nda süreç başlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı da araştırma sürecinde etkin bir katılımcı olarak yer almıştır.

3.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu Üyeleri

Mesleki öğrenme topluluğu üyeleri, Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu'nda araştırmaya katılmak için gönüllü olan farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Topluluk 2 erkek 4 kadın öğretmen ile kurulmuştur. Öğretmenlere kod olarak Ahmet, Yüksel, Gülhan, Ceren, Emine ve Deniz isimleri verilmiştir. Bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ve araştırmacı tarafından gözlemlenen özellikler Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Üyeleri ve Özellikleri

Öğretmen	Yaş	Kıdem	Mezun Olunan /Görev Yapılan Branş	Özellikler
Ahmet	43	13	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	*2 yıldır aynı okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaya devam eden Ahmet Öğretmen öğretmenleri bu araştırmaya katılmaya teşvik ederek grubun bir araya gelmesinde önemli bir role sahiptir. İlk MÖT toplantısından önce bir Whatsapp grubu kurarak araştırmacı ve üyeler arasında iletişimin daha kolay kurulmasını sağlamıştır. Toplantı saati geldiğinde üyeleri hızlıca bir araya getirmiş, toplantılar için kendi odasını açmıştır. Kendini kuralcı biri olarak tanıtmaya rağmen grup üyeleri ile arasında informal ilişkilerin oldukça güçlü olduğu göze çarpmaktadır. Esprili, kısa ve eğlenceli anekdotlarla toplantıları zenginleştiren, öğrenmeye ve gelişmeye açık biridir.
Yüksel	37	15	Türkçe Öğretmenliği	*7 yıldır aynı okulda görev yapmaya devam eden Yüksel Öğretmen, grubun en genç ve en konuşkan üyesidir. Sıcakkanlı, eğlenceli, iletişimi güçlü ve samimi biri olan Yüksel öğretmen, düşüncelerini açıkça ifade eden, kendini rahatça eleştirebilen, eksiklerini de özgüvenle dile getirebilen biridir. Aynı zamanda hali hazırda Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Yüksel Öğretmen yeniliklere ve öğrenmeye açık, verilen görevleri hemen yerine getiren çalışkan biridir. Diğer grup üyeleri ile iletişimi güçlüdür, etkinliklerin planlanması ve organize edilmesinde öne çıkmıştır.
Gülhan	40	19	Matematik Öğretmenliği	*12 yıldır aynı okulda görev yapan Gülhan Öğretmen, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programından mezundur. Öğrenmeye ve gelişmeye açık biridir. Etkinlikler boyunca üzerine düşen görevleri aksatmadan, zamanında yerini getirmiş, sorumluluk sahibi bir öğretmendir.
Ceren	39	16	Fen Bilimleri Öğretmenliği	*Bir proje kapsamında yurt dışında bulunması sebebiyle 1 hafta gecikmeli olarak topluluğa katılmıştır. Düşüncelerini net bir şekilde dile getiren, açıklsözlü, girişken ve rahat bir öğretmendir. Odak grup görüşmelerinde genellikle sözü alan ilk kişi olduğu göze çarpmaktadır.
Emine	42	21	Sınıf Öğretmenliği/Fen Bilimleri Öğretmenliği	*Başlangıçta daha sessiz, fikirlerini topluluğun diğer üyelerine kıyasla daha az dile getiren bir imaj çizse de süreç ilerledikçe Emine öğretmen sürece kendini daha çok dahil etmiş, fikirlerini daha sıklıkla dile getirmiştir. Etkinlikleri zamanında ve titiz bir şekilde yerine getirmiştir.

(Devamı arkadadır.)

Tablo 3.3. *Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Üyeleri ve Özellikleri (Devamı)*

Deniz	47	23	Resim-iş Öğretmenliği/Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	*Fransız kökenli olan Deniz öğretmenin etkinlikler süresince grubun diğer üyelerinden farklı bakış açılarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlik yaparken aynı zamanda farklı bir lisans bölümü okuyan Deniz öğretmen öğrenmeye ve gelişime oldukça açıktır. Diğer üyelere kıyasla fikirlerini daha az sıklıkla dile getiren Deniz öğretmen ders yoğunluğu sebebiyle tüm etkinliklere katılamamıştır.
-------	----	----	--	---

3.2.1.1. Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin çokkültürlü eğitim deneyimleri.

Bu bölümde eylem planı öncesi öğretmenlerin durumunu ortaya koymak için yapılan görüşmelerden hareketle onların çokkültürlü eğitim deneyimlerini ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

MÖT üyesi öğretmenler çokkültürlü bir sınıfta ya da göçmen öğrencilerle yaşadığı ilk deneyimleri çoğunlukla olumsuz duygu ve ifadelerle nitelendirmişlerdir. Bununla birlikte ilk deneyimlerinden bu yana geçen sürede farklı sebeplerle deneyimlerinde değişimler olduğunu belirtmişlerdir. MÖT üyelerinin ilk deneyimlerine ilişkin duygu ve ifadeleri, değişen deneyimler ve değişme sebepleri Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. *MÖT Üyelerinin Çokkültürlü Bir Sınıfta ya da Göçmen Öğrencilerle Yaşadığı İlk Deneyimlerine İlişkin Duyguları, Değişen Deneyimleri ve Değişme Sebepleri*

<i>Olumsuz deneyim yaşamadım.</i>				
<i>İlk Deneyimler</i>		<i>Olumsuz deneyimler</i>		Çaresiz hissetme Korkma-Çekinme İletişim kuramama Empati kuramama Suçlama Ön yargı Şaşkınlık
<i>Değişen Deneyimler</i>				Uyum sağlama Baş etmeyi öğrenme, deneyim kazanma Alışma Kabullenme Anlamaya çalışma Empati kurmaya çalışma Daha fazla tanımaya çalışma (Göç geçmişlerini, aile/özel yaşamını, okul ve eğitim hayatlarını)

(Devamı arkadadır.)

Tablo 3.4. MÖT Üyelerinin Çokkültürlü Bir Sınıfta ya da Göçmen Öğrencilerle Yaşadığı İlk Deneyimlerine İlişkin Duyguları, Değişen Deneyimleri ve Değişme Sebepleri (Devamı)

Değişme Sebepleri	Bireysel	Uyum sağlama
		Baş etmeyi öğrenme, deneyim kazanma
		Kültürlerini kabullenme
		Kültürlerini anlama
		Yaşam tarzlarına alışma
		Daha fazla iletişim kurma
		Daha fazla tanıma
		Farkındalık kazanma
	Kolektif	Hizmetçi eğitimler
		Yüksek lisans eğitimi
	Kolektif	Okul paydaşları ile iş birliği

Aşağıda MÖT üyelerinin çokkültürlü bir sınıfta ya da göçmen öğrencilerle yaşadığı ilk deneyimlerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerden Yüksel ilk deneyimin “çaresiz hissetme, “iletişim kuramama”, “şaşkınlık”, Deniz “korkma”, Emine “korkma-çekinme”, “şaşkınlık”, Ceren “iletişim kuramama”, Ahmet “suçlama”, “ön yargı”, “empati kuramama” duygularıyla ifade etmiş ve bu deneyimlere ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır.

İlk etapta kendimi çaresiz hissedip moralimin bozuk olduğu dönemler oldu. Özellikle Türkçe dersi öğretmeni olduğum için ana dili farklı olan çocuklarla çok zorluklar çektim. (Yüksel)

Korkutucuydu, çünkü davranışlarının sınırlarını bilmiyorlardı, karşısındaki kişiye nasıl davranmaları gerektiğini bilmiyorlardı. Mesela sana çok rahat dokunuyorlardı, temas kuruyorlardı. Çok rahat şiddete geçip karşı durabiliyorlardı ya da seni görmezden gelebiliyorlardı. (Deniz)

*Ve ilk geldiğim dönemlerde biraz açıkçası çekiniyordum çocuklardan...(Emine)
Türkçe konusunda kendi öğrencilerimizden çektiğimiz sıkıntılar iyice arttı. Göçmen öğrencilerimiz ilk aramıza katıldıklarında günlük iletişimi bile zar zor kurduk. (Yüksel)*

... Türkçe bilmeyen çocuklar ile iletişim kurma da döküntü yaşıyordum tabii bu da onların ders dışı davranış sergilemelerine sebep oluyordu. (Ceren)

...Ayrıca bir insan nasıl olur da yurdunu terk eder düşüncesi hakimdi. (Ahmet)

Tarihsel süreçte özellikle Arapların Osmanlı'ya yaptıklarını düşündüğümde önyargılı olarak atalarından dolayı onları suçladım. (Ahmet)

Bir de yanı başımızda sınır komşusu olan insanlarla nasıl olup da bu kadar iletişimde sıkıntı çektik beni şaşırttı. (Yüksel)

Ama buraya geldiğim zaman şaşırdım, çok farklı kültürlerden çocuklar vardı. Zaten bizim bu bölge doğu kökenli, özellikle de parçalanmış ailelerin çocukları olduğu için çocuklar aynı zamanda çok hareketliydi. (Emine)

MÖT üyeleri ilk deneyimlerden bu yana geçen sürede değişen deneyimleri ve sebeplerine ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır.

...Tanidikça. Çevre ve mekâna alışınca. Onların ne tarz davrandıklarını anlamaya başladıkça. Ailesinin yapısını, kültürlerini de öğreniyorsun, bir takım kültürel farklılıkları var. Diyorsun ki

aslında bu saygısızlıktan değil, ailesinin içerisinde de böyle, oradan gelen bir alışkanlık, sindiriyorsun bir şekilde, kabul ediyorsun. Ve durumu kabullenince işler daha iyi, tıkrında gitmeye başlıyor. (Deniz)

Ve ilk geldiğim dönemlerde biraz açıkçası çekiniyordum çocuklardan. Çok fazla hırçın öğrencilerimiz vardı. Ama zamanla alıştım. Onların zorlukları ile baş etmeyi öğrendim. Ve herhalde artık zamanla birbirimizi kabullendik. Belki ben de ilk zamanlarda milliyetçilik duygusu ile davranmış olabilirim. Bu benim olumsuz tarafım olabilir. Belki ben de bunu törpülemeyi öğrenmişimdir, o çocukları kabul etmeyi öğrenmişimdir. Zaten sonraki süreçlerde de bizim bölgemiz Suriye'den göç alan bir bölge olduğu için öğrencilerimizin artık büyük bir kısmı Suriyeli çocuklar. Onlarla da bu süre içinde uyum sağladığımızı düşünüyorum. (Emine)

İlk yıllar göçmen çocukların yaşam kültürlerini anlamakta ve kabullenmekte zorlanıyordum. Son yıllarda biraz daha onların yaşam tarzlarına alıştım bu da göçmenlerle daha olumlu okul hayatı geçirmeme sebep oldu. (Ceren)

Onlar savaş ve/veya başka nedenlerden dolayı ülkelerini terk ettiler. Ama tarihsel süreçte yaşananalar onların suçu değildi. Derste Arapların yaptıklarının anlattığımda Suriyeli bir öğrenci "Hocam atalarım adına özür dilerim." demişti. O anda yanlış yaptığımı fark ettim. Zira kimse atalarının yaptıklarının cezasını çekemez. (Ahmet)

Aslında tecrübe, kendi kendimize öğrendik. (Deniz)

Okulda idare ve tüm personellerle yaptığımız fikir alışverişleri de bizi bir adım öteye götürdü. (Yüksel)

Bizim gibi göçmen öğrencilerin ağırlıkta olduğu okullara verilen hizmet içi seminer hizmetleri de bize yol gösterdi. (Yüksel)

Çeçen sene tezsiz yüksek lisans dersinden sonra daha da değişimler oldu. Onların o kadar büyük sorunları var ki matematik hayatlarında yok. (Gülhan).

MÖT üyeleri, çokkültürlü eğitimde/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları problemleri: "öğrencilerin dışlanma, ötekileştirilme ve anlaşılamaması", "uyum sorunu", "öğrencilerin derse ilgisizliği", "başarı hedeflerinin olmaması", "sosyo-ekonomik durumları-çalışmak zorunda kalmaları", "disiplin problemleri", "okuma-yazma bilmemeleri", "dil bilmemeleri-iletişim", "önceki eğitim durumlarının bilinmemesi", "kültürel farklılıkları", "ailelerinin ilgisizliği, umursamazlığı, başarı amacının olmaması" olarak sıralamışlardır. Topluluk üyelerinin bazıları karşılaştıkları bu problemlere ilişkin "kapsayıcı etkinlikler", "pozitif ayrımcılık yapma", "ortak bir zeminde buluşmaya çalışma", "empati kurma", "anlamaya çalışma", "tanımaya çalışma", "yardım etme", "davranışlarını düzeltmeye çalışma" gibi bazı bireysel çözümler üretebiliyorken, bazıları ise "aile ile iletişim kurmanın zor olduğu" ve bu nedenle "tüm okul paydaşlarının bir arada çalışmasının güç olduğu" gerekçesi ile çözüm üretemediğini ifade etmiştir. MÖT üyeleri ürettikleri bireysel çözümler dışında bu hususta yapılabileceklerle ilişkin "uyum sağlamalarını sağlama, kabul etme", "aile eğitimi", "öğretmen eğitimi", "öğrencilerin kültürlerini öğrenme ve tanıma", "okuma-yazma öğretme" ve "Türkçe öğrenmesini sağlama" gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu bilgiler Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Çokkültürlü Eğitimde Karşılaşılan Problemler, Üretilen Bireysel Çözümler ve Önerilen Çözümler*

Problemler	Öğrencilerin dışlanması, ötekileştirilmesi ve anlaşılabilmesi Uyum sorunu Maddi problemler- çalışmak zorunda kalmaları Öğrencinin başarı hedefinin olmaması Sosyo-ekonomik durumları Öğrencilerin ilgisizliği Ailenin ilgisizliği, umursamazlığı, başarı amacının olmaması Disiplin problemi Kültürel farklılıklar Önceki eğitim durumlarının bilinmemesi Okuma-yazma bilmeme Dil bilmeme-iletişim
Üretilen Bireysel Çözümler	Uygulama dersleri- daha aktif ve katılımcı Kapsayıcı etkinlikler Davranışlarını düzeltmeye çalışma Yardım etme Pozitif ayrımcılık yapma Empati kurma, anlamaya çalışma Ortak bir zeminde buluşmaya çalışma Tanımaya çalışma Üretemiyorum, çünkü aile ile iletişim kurmak zor. Üretemiyorum, çünkü tüm paydaşların uyum içinde bir arada çalışması zor.
Önerilen Çözümler	Uyum sağlamalarını sağlama, kabul etme Aile eğitimi Öğretmen eğitimi Öğrencilerin kültürlerini öğrenme ve tanıma Okuma-yazma öğretme Türkçe öğrenmesini sağlama

Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları problemlere ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Dil sorunu, okuma- yazma bilmeden ortaokul kademesine gelmesi... (Gülhan)

Doğulu çocuklarımızın aileleri de genelde Türkçe bilmiyor. Suriyeli çocuklarımızın aileleri zaten bilmiyor da. Doğudan gelen çocukların anneleri özellikle, tabi biz daha çok annelerle iletişim halinde olduğumuz için anneler Türkçe bilmiyor, ya da gelseler bile okula yarım yamalak anlaşabiliyoruz. Hala daha maalesef Türkçe bilmeyen annelerimiz var. Yani biz en büyük sıkıntıyı iletişimde yaşıyoruz. Aynı dili konuşmadığımız için iletişim konusunda sıkıntı yaşıyoruz. (Emine)

Yine Suriyeli öğrencilerin bir kısmı büyük bir kısmı Türkçeyi tam olarak bilmedikleri için derslerde misafir gibi oturuyor. Hatta bazı çocuklar kafasını sıraya koyuyor, uyuyor. Biz derdimizi onlara anlatamıyoruz, onların derdini biz anlayamıyoruz. (Emine)

Çocuklar bizim sınıflarımızda ben fen bilgisi öğretmeniyim, dersi Türkçe anlatıyorum. Çocuk 8. Sınıfta. 3 yıldır sınıfta uyuyor çocuk derslerde. Benim dersime katılıyor, zaten çocukta da bir istek yok. Türkçe doğru düzgün konuşmuyor. Bilmiyor mu diyorum. Biliyor ama konuşmuyor diyorlar. Ya da işte öğretmenim yok bilmiyor diyorlar. “Neden öğrenmiyorsun kızım?” diye soruyorum, arkadaşları çeviriyor, çocuk hiç tepki vermiyor. Artık söylenene de tepkisizlermişler aslında. Onlar da anlamak istemiyorlar. Eğer anlamak isteseler, buraya ait olmak isteseler Türkçeyi öğrenirler diye düşünüyorum. (Ceren)

En büyük sorun iletişimdi. (Yüksel)

Ya da dil bilmiyor, anne geliyor Kürtçe konuşuyor, öğrenciyi çevirmen yaptığımızda kim bilir annesine ne diyor. Ondan da haberimiz olmuyor. (Deniz)

Kültür farkı çok bariz. Bizim yanlışlarımız onlara göre normal onların yanlışları bize göre sıradan. (Ahmet)

...1 saat önce bir öğretmenin veli toplantısı vardı, toplantıya 1 veli geldi. Çocuğa verilen değer bu. Ya da veliyi arıyorsun, çocuğunda şöyle bir sıkıntı var ya da şöyle bir belaya karıştı diyorsun. Hocam ben şu anda işteyim gelemem diyor. Yani çocuğun hiçbir değeri yok. Beklenti çok ama bunları taşın altına elini koymadan beklemeleri de yanlış. (Deniz)

Çocukları okuldan mezun olduktan birkaç sene sonra evlendiriyorlar. O yüzden eğitimlerini de pek önemsemiyorlar. Özellikle kız çocukları göz ardı ediliyor. (Deniz)

Kız çocuklarını ortaokula göndermeyen aileler var. (Ceren)
Öğrenciler okula bırakılıyor, başınızın çaresine bakın. Herhangi bir takip söz konusu değil. Yani sadece disiplin kurulu ile korkutulabiliyor. Veli çağrılıyor. Ama onun dışında öğrenciye yönelik özel bir eğitim olmadığı için öğrenci davranışlarında düzelme olmuyor aslında. (Deniz)

Çocuk üç gün eve gelmemiş, inşaatta yatmış anne çocuğun evde olup olmadığına farkında değil. Yani çocuğuna değer vermek yok. (Deniz)

Herhangi bir başarı amacı da bulunmayan ailelerle iletişim kurmak oldukça zor. (Ceren)

Kurallara uymakta direniyorlar, çünkü biliyorlar ki ben yabancıyım, sen bana bir şey yapamazsın. (Deniz)

Net bir disiplin problemi var. Çünkü göçmen çocuklarda ne olursa olsun bana kimse dokunamaz algısı çok net. (Ceren)

Çok rahat şiddete geçip karşı durabiliyorlar ya da seni görmezden gelebiliyor. (Deniz)

Bizim okul çok başarı odaklı bir okul değil, zaten çok başarılı olan 3-5 öğrencimiz oluyor genele baktığımızda. En fazla birkaç öğrenciyi fen lisesine ya da iyi Anadolu liselerine gönderebiliyoruz. Onun haricinde bizim derdimiz çocukların davranışlarını düzeltmek. Biz en çok davranışlar konusunda mücadele ediyoruz. (Emine)

Daha çok çalışmaya yönlendiriliyorlar bildiğim kadaro ile, aile yeni geliyor, yeni tutunmaya çalışıyor. E dolayısıyla çocuk biz ne kadar devamlılığını istesek de çocuk çalışmak zorunda kalabiliyor. (Deniz)

Öğrenci profili olarak derse karşı ilgisiz ve genel olarak ileriye doğru hedefleri içerisinde okumak yok. Çoğu ortaokuldan sonra çalışma hayatına başlıyor. (Yüksel)

Yine Suriyeli öğrencilerin bir kısmı büyük bir kısmı Türkçeyi tam olarak bilmedikleri için derslerde misafir gibi oturuyor. Hatta bazı çocuklar kafasını sıraya koyuyor, uyuyor. (Emine)

Bu şekilde olanlar da var ama tamamen içine kapanmış, hiç çaba sarfetmeyen öğrenciler de var. (Emine)

...Çünkü çocuklar tam anlamıyla topluma uyumu sağlayamadılar. Teneffüste kendi aralarında gruplar kurup oyunlar oynuyorlar. (Yüksel)

Mesela ben kendi yaşadığım sıkıntıdan bahsedeyim, buraya geldiğimde -orada ayağa kalkmak yok- burada herkes ayağa kalkıyor, ben ayağa kalkma sıkıntısını çok yaşadım. Benim dilimi kimse anlamadığı, öğretmenlerim tarafımdan anlaşılmadığım için, ben Türkçeyi anlamadığım için. Fransız genizden konuştuğu için ben "H" harfini kullanamıyordum. Kendi akranlarım arasında ötekileştirilme ve dışlanma, anlaşılmama durumlarını yaşadım. Şu anda dışarıdan gelen öğrenciler de bunu yaşıyorlar. Ben bunu bireysel olarak kendim yaşadım. (Deniz)

MÖT üyeleri çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları yukarıda ifade edilen çeşitli problemlere yönelik ürettikleri bireysel çözümlere ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Dersim diğer derslerden farklı olarak uygulama üzerine olduğu için, diğer derslere nazaran bir nebze sorumluluk verip frenleyebiliyoruz hemen. Diğer teori derslerde öğrencilerin dikkati çabuk dağılabiliyor, konuşmak isteyebiliyor. Ama uygulamada daha katılımcı, daha aktif oluyor. Uygulama derslerinde bu çocukları kazanmak daha kolay oluyor. (Deniz)

Ama zaman her şeyin çözümünü içerisinde bulunduruyor. Göçmen öğrencilerimizi de kapsayacak etkinlik ve onlarla biraz daha fazla ilgilenerek sorunun üstesinden gelmeye çalıştım. (Yüksel)

Ama biz çocukların ailelerini tanıyoruz, kardeşlerinizi tanıyoruz. Babasının ne iş yaptığınız biliyoruz. Yani biz çocuklarla daha birincil ilişkiler kuruyoruz. Çünkü sosyo-ekonomik durum da bunda etkili. Dediğim gibi bizde biraz onlara karşı herhalde hayata karşı 1-0 yenik başladıklarını düşündüğümüz için onları kurtaralım, onlara el uzatalım, onlara yardımcı olalım duygusuyla hareket ediyoruz. Ve gerçekten bizim okulda bunu yapmayan çok az öğretmen vardır. Büyük çoğunluğumuz onları iyi bir yere getirebilmek için davranışlarını düzeltmek için, topluma faydalı hal getirebilmek için uğraşıyoruz. (Emine)

Mesela bir öğrencim uzun bir süre gündelik hayatını rahatça devam ettirecek kadar Türkçeyi öğrenemedi. Sınıfta çok da üzerinde durmama rağmen bir türlü istenen seviyeye gelemedik. Daha sonra ne yapabilirim diye düşünürken arkadaşlarından müziği çok sevdiğini duydum. Ona elimdeki Türkçe şarkıların bulunduğu bir cd hediye ettim. Daha sonrasında çocukta kayda değer bir ilerleme yakaladık ve iletişimimiz arttı. (Yüksel)

Çoğu zaman çocukları görmezden geliyoruz, hani not konusunda sıkıştırmamaya çalışıyorum ben. Hani zaten hayata 1-0 yenik başlamışlar. Biz bile bu yaşam koşulları ile zor mücadele ederken onları düşünüyorum ben. Gerçekten çok zor durumları. (Emine)

İlk zamanlarda çocuklara acıma duygusu ile yaklaşıyorduk tabi, istenmeyen bir şey savaş, çok zor bir şey, savaştan kaçarak geldiler, mallarını bıraktılar, evlerini bıraktılar, belki canlarını bıraktılar. Mesela benim bir öğrencim var, şu an 8. Sınıflarda kız çocuğu. Annesi kanser hastası, babasını sordum geçen sene yaşandı bu olay. Baban nerede dedim. Öğretmenim babamı bilmiyorum.biz

savaştan annem, eniştem, ablam ve ben beraber kaçtık geldik. Babamdan kaç yıldır haber alamıyoruz, bilmiyoruz babamı dedi. Ben ona çok üzülmiştüm. Çocuk sonraki dönemlerde annesini kanserden kaybetti. Anne yok baba yok. Tabi bu tür olaylar duygusal olarak da insanı etkiliyor. Farklı hayatları görüyorsun. Belki bugüne kadar karşılaşmadığımız görmediğimiz, bilmediğimiz yaşamlar. Kültürel olarak farklılık yaşamının yanında sosyal olarak aile yapısı olarak da farklı aileleri görmüş oluyoruz. Çoğu zaman üzüliyorum ben, acıyorum. Acıma duygusu ile yaklaşıyorum çocuklara, biraz da anne olduğumuz için belki daha anacız, daha duygusalız. Çoğu zaman çocukları görmezden geliyoruz, hani not konusunda sıkıştırmamaya çalışıyorum ben. Hani zaten hayata 1-0 yenik başlamışlar. Biz bile bu yaşam koşulları ile zor mücadele ederken onları düşünüyorum ben. Gerçekten çok zor durumları. (Emine)

Bir problemle karşılaştığımda önce siz ülkenizde ne yapardınız diye sorarak onları tanıma ve olaya ortak bir çözüm noktası bulmaya çalışıyorum. (Ahmet)

Merkezi okuldaki öğretmenler çocuklarından bi haberler, öğrencilerinden bi haberler. Ama biz çocukların ailelerini tanıyoruz, kardeşlerini tanıyoruz. Babasının ne iş yaptığını biliyoruz. Yani biz çocuklarla daha birincil ilişkiler kuruyoruz. (Emine)

MÖT üyeleri çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları problemlere yönelik ürettikleri yukarıda ifade edilen çeşitli bireysel çözümlerin yanı sıra yapılabileceklerle ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Göçmen öğrencilerimize bizim kültürümüzü derinlemesine tanımalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde topluma uyum ve iletişim konusunda daha başarılı olunabilir. (Yüksel)
Bu açıdan bizim onların bu kültüre uyum sağlayabilmeleri için, bu topluma uyum sağlayabilmeleri için, kabul edilmeleri için, kendilerini buradan biriyimş gibi hissetmeleri için onlara yardımcı olmamız lazım öncelikli olarak. (Emine)

Bu öğrenciler bu okulda işi yok aslında. Bir merkeze alınıp kültüre adapte edilip, davranışların psikolog ve psikiyatr eşliğinde düzelmeler olacak, bu çocuklar bu topluma belli bir süre kazandırıldıktan sonra normal sınıflara alınacak. (Deniz)

Aileler eğitime alınırsa çocuklar da değişir. Kız çocuklarını ortaokula göndermeyen aileler var bunlarla iletişime geçip duyarlılık artırılmalı. (Ceren)

...Bu öğrencilerin durumları hakkında bile bir bilgi sahibi olmayan öğretmenler var... Öğretmenler kendini geliştirmek ve sorunları daha kolay çözüm yolu bulmak adına sınıfında bulunan öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olabilir. (Ahmet)

Birincisi göçmen öğrencisi olan okullarda öğretmenler devamlı eğitime alınmalı. (Ceren)

Türkiye'ye göç eden öğrenciler hangi yaş grubunda olursa olsunlar okuma yazma tamamen öğrendikten sonra okul eğitimine başlamalı. (Gülhan)

MÖT üyeleri, çokkültürlü ya da kültürel olarak çeşitli bir sınıfta öğretmenlik deneyimini genellikle “zor bir durum” olarak nitelendirse de “deneyim”, “katkı, kazanım”, “etkileşim”, “çeşitlilik-zenginlik” gibi olumlu çıktılarla da eşleştirmiş; kendi kültürü de dahil olmak üzere sınıfı oluşturan tüm öğrencilerin kültürünü tanımanın çoğunlukla “dikkat çekme, motive etme”, “ortak noktaları bulma”, “iletişim-etkileşim

kurma”, “hayat boyu öğrenme”, “öğrencilerden öğrenme” gibi yönlerden bir avantaj olduğunu dile getirmiştir. Bu bilgiler Tablo 3.6.’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Kültürel Olarak Çeşitli Sınıfta Öğretmenlik Deneyimi ve Sınıftaki Farklı Kültürleri Tanıma*

Çokkültürlü Sınıfta Öğretmenlik Yapma	Deneyim Katkı, kazanım Etkileşim Çeşitlilik-zenginlik Zor bir durum
Sınıftaki Farklı Kültürleri Tanıma	Bilgim yok, öğrenmek istemiyorum
Avantajdır	Dikkat çekme, motive etme Ortak noktaları bulma İletişim/etkileşim kurma Hayat boyu öğrenme Öğrencilerden öğrenme

Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin çokkültürlü ya da kültürel olarak çeşitli bir sınıfta öğretmenlik deneyimlerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Elbette ki deneyim. Farklı kültürleri öğrenmek bence bir kazanım. (Ahmet)

Ben gerçekten bu okulun 9 yıl bitti, 9 buçuk yıl oldu. Bu okulun bana çok şey kattığını düşünüyorum. Hani insanlık olarak da dünyaya bakış açısı, topluma bakış açısı olarak da çok şey kattı bana. Bizim okul gerçekten çok farklı. Hani Denizli'nin merkezinden okullardan biz çok farklıyız. Bazen denk geliyoruz. Onlar da diyorlar bizim şu kadar Suriyeli öğrencimiz var ya da işte bizde de Kürt öğrenciler var. Diyorlar ama. Kabul etmek gerekir gerçekten bu çocukların en zor şartlarda yaşayanları bizim mahallede olan çocuklar. Çünkü ekonomik olarak sıkıntı yaşayan aileler bizim çalıştığımız mahallede olan aileler. Gerçekten çok zor bir okul. (Emine)

Bir olumsuzlukla karşılaştığımda ya da zor bir öğrenci ile karşılaştığımda heyt diyorum ben nerede çalışıyorum siz biliyor musunuz diyorum. Ben Ahmet Nuri'de çalışıyorum diyorum. Yani bizim çocuklarımız şöyle. Biz ne zorluklar gördük. Bizim gördüğümüz zorlukları hiçbiriniz görmüyorsanız diyorum. Gerçekten bizim okul çok zor bir okul. (Emine)

Zorlu tarafları olsa da kültürel çeşitliliğin fazlalığı bize artı değer olarak dönüyor. Özellikle göçmen öğrencilerdeki gelişimi görmek beni mutlu ediyor. Biraz daha fazla emek harcamamız gerekiyor ve daha sabırlı olmamız gerekiyor. (Yüksel)

Bir yandan zor bir durum olsa da aslında birbirine olan katkılarla bir çeşitlilik oluşturuyor. (Gülhan)

Bu okulun bana çok şey kattığını düşünüyorum. Hani insanlık olarak da dünyaya bakış açısı, topluma bakış açısı olarak da çok şey kattı bana... (Emine)

Zor ama zenginlik. Öğrenciler sadece kendi ülkeleri var zannediyor. Sadece bizim ülkemiz Türkiye var. Başka ülkelerden gelen öğrencileri ve kültürlerini gördükçe tanıdıkça AA diyorlar, bizim

dışımızda da kültürler varmış, başka yaşam biçimleri varmış. Yani kendi aralarında kaynaşıyorlar. (Deniz)

Zorluk olarak görüyorum çünkü hiçbir eğitime tabii tutulmadan hiç Türkçe bilmeyen öğrencilere fen bilimleri anlatmaya çalışıyorum. (Ceren)

MÖT üyeleri, sınıflarında bulunan farklı kültürleri tanıma ve bu durumun avantajına ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Avantajı çok fazla. Bence iyi iletişimin en temel ögesi kültürü iyi tanımak. Ortak sohbet alanlarını oluşturan ve öğrencinin dikkatini çeken, motive eden yegâne şey. (Yüksel)

Evet onların kültürlerini tanımaya çalışıyorum, derste konuşuyoruz çocuklarla. Hani doğudan gelen, yeni gelmiş olan çocuklarla da konuşuyoruz. Mesela bizim Kars'tan öğrencilerimiz var, Erzurum'dan, ağrıdan, Bitlis'ten, Elâzığ'dan, Afyon'dan var, çok karışık. Ben bazen gülüyorum. Diyorum Denizli'deyiz ama bir tane Denizlili öğrencimiz yok. Hep farklı güya diyorum Denizli'deyiz ama ben de dahil olmak üzere ben de Ankaralıyım diyorum Denizlili olan bir tane çocuk yok. Görüyor musunuz çocuklar, birleşmiş milletler gibiyiz diyorum, gülüşüyoruz. (Emine)

Hayat bir okul her zaman eğitime devam ediyoruz. Her ne kadar öğretmen olsak da öğrencilerden de bir şeyler öğreniyoruz. (Ahmet)

Okulumuz sayesinde de öğrencilerle vakit geçire geçire onlardan da bir şeyler öğrendik. Kültür karşılıklı alışveriş olduğu için sürekli etkileşim devam ediyor. (Yüksel)

.... ders içerisinde işledikçe tanıyoruz. Mesela bir konu açıyoruz. Öğrencilerin o konuda konuşmasına izin veriyoruz. Bazen öğrencilerin arasında hayır senin söyle hayır senin böyle şeklinde beyin fırtınası içinde bir tartışma ortamı çıksa ile ben sadece onları gözlemliyorum. Bu şekilde onları tanıyorum. (Deniz)

Aileyle iletişim kurarken çok işe yarıyor. Onlara daha çok yardımcı olabiliyoruz aslında. İletişim kurarken, kuracağın cümlelerde, konuşacağın şeyleri, ana başlıklarını ona göre değerlendiriyorsun. (Deniz)

MÖT üyeleri, “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (KDDE)” kavramını, “öğrencileri, kültürlerini tanımak ve eğitim programlarını ona göre düzenlemek”, “öğrencilerin farklı kültürleri tanınması, kültürel zenginlik”, “farklı kültürlerini göz önünde bulundurarak dersi işlemek”, “öğrencilerin kültürlerini koruyarak eğitime dahil edilmesi” ve “küresel değerleri vurgulamanın gerekliliği” olarak tanımlamışlardır. Bu gibi kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında diğer öğretmenlerle ile pek iş birliği yapılmadığını ifade etmişlerdir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin kendisinin yapabileceklerini “kişisel ve mesleki gelişim”, “aile ile daha fazla iletişim kurma” ve “aileyi tanıma”; okul düzeyinde yapılabilecekleri “kendi kültürümüzü tanıtma”, “kültürler arasında etkileşim oluşturacak etkinlikler düzenleme” ve “farklı kültürleri tanıtma”; il, ilçe ve merkez düzeyinde yapılabilecekleri ise “MEB-Üniversite iş birliği”, “okul eşleştirmeleri”, “Türkçe öğretme”, “öğretmenlere eğitim verme ve yol gösterme”,

“öğretmenlere farkındalık kazandırma”, “kültürel değerlere duyarlı müfredat oluşturma”, “ailelere eğitim verme” ve “öğrenci ve ailelerine topluma uyum eğitimi verme” olarak ifade etmişlerdir. MÖT üyeleri belirtilen çözümler uygulandığında ve kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ortamı oluşturulduğunda “güçlü iletişim ve uyum”, “ailelerin bilinçlenmesi/farkındalık kazanması”, “farklı kültürlerle saygılı bireylerin yetişmesi”, “farklılıklara ilişkin farkındalık geliştirilmesi” gibi olumlu davranışların ortaya çıkabileceğini varsaymaktadır. Bu bilgiler Tablo 3.7.’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. KDD Eğitim kavramı, KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında İş Birliği Yapma Durumu ve KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmen, Okul ve İl, İlçe ve Merkezi Düzeyde Yapılabileceklerle İlişkin

<i>KDD Eğitim Kavramı</i>	Öğrencileri, kültürlerini tanımak ve eğitim programlarını ona göre düzenlemek Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması, kültürel zenginlik Farklı kültürlerini göz önünde bulundurarak dersi işlemek Öğrencilerin kültürlerini koruyarak eğitime dahil edilmesi Küresel kültürel değerleri vurgulamanın gerekliliği
<i>KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında İş Birliği Yapma</i>	Şube öğretmen toplantılarında yapılıyor. Elimden geldiği kadar. Yapılmıyor.
<i>KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmen</i>	Kişisel ve mesleki gelişim Aile ile daha fazla iletişim kurma Aileyi tanıma
<i>KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında Okul Düzeyinde</i>	Kendi kültürümüzü tanıtma Kültürler arasında etkileşim oluşturacak etkinlikler Farklı kültürleri tanıtma
<i>KDD Eğitim Ortamlarının Oluşturulmasında İl, İlçe ve Merkezi Düzeyde</i>	MEB-Üniversite iş birliği Okul eşleştirmeleri Türkçe öğretme Öğretmenlere eğitim ve yol gösterme Müfredat oluşturma Ailelere eğitim verme Öğretmenlere farkındalık kazandırma Topluma uyum eğitimi
<i>KDD eğitim ortamları oluşturulduğunda</i>	Güçlü iletişim ve uyum Ailelerin bilinçlenmesi/farkındalık kazanması Farklı kültürlerle saygılı bireylerin yetişmesi Farkındalık geliştirilmesi

Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin “kültürel değerlere duyarlı eğitim” kavramına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Öğrencinin kültürünü tanımaya çalışmak, kendisini ifade etmesine olanak sunmak (Deniz)

Öğrencilerin kendi kültürlerini unutmadan hatta kültürlerini geliştirerek eğitime dahil olması.

Eğitimin amacı kültürel asimilasyon değildir. (Ahmet)

Sınıfta farklı kültürleri göz önünde bulundurarak dersi işlemek... (Gülhan)

Senelerdir aynı değerler üzerinde fazlasıyla duruluyor. Daha ileriye dönük, yeni dünyaya uyum sağlamamıza yardımcı olacak kültürel değerleri vurgulamak... (Deniz)

Çocuklarla iletişimin daha güçlü olması için onları daha iyi tanımalıyız. Onları tanımak içinde öncelikle kültürel özelliklerini bilmemiz gerekiyor. Onların hangi konularda hassas olduklarını, neleri severler, nelere kızarlar bilirsek programlamamızı ona göre yapar ve daha güzel sonuçlar alırız. Bizler için tüm çocuklar eşit ve özeldir. Bu yüzden kültür konusu hâkim olunması gereken hassas bir konudur. (Yüksel)

Senelerdir aynı değerler üzerinde fazlasıyla duruluyor. Daha ileriye dönük, yeni dünyaya uyum sağlamamıza yardımcı olacak kültürel değerleri vurgulamak... (Yüksel)

MÖT üyeleri, kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında iş birliği yapma durumuna ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Evet toplantılarda genel anlamda bahsediliyor. Şube öğretmenler kurulunda tek tek öğrenciler değerlendiriliyor. (Deniz)

Elimden geldiği kadar ama genelde göçmen öğrenciler yük olarak görüldüğü için destek isteyen öğrenci sayısı oldukça az. (Ahmet)

Maalesef. (Gülhan)

MÖT üyeleri, kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenin kendisinin yapabileceklerine ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Aileyi tanıyıp iletişim kurabilir. (Gülhan)

Kız çocuklarını ortaokula göndermeyen aileler var bunlarla iletişime geçip duyarlılık artırılmalı. (Ceren)

Çok araştırmak, çok okumak gerekir. Kişisel gelişim için özel seminerler alınabilir. (Yüksel)

Göçmen öğrencisi olan okullarda öğretmenler devamlı eğitime alınmalı. (Ceren)

Bizim öğretmenler olarak farklı kültürler konusunda öncelikli olarak Suriyeli öğrenciler konusunda öğretmen olarak yapabileceğimiz çok bir şey yok, sadece onları anlamaya çalışmak ya da Türkçe öğrenmeleri için teşvik etmek, dışında yapabileceğimiz bir şey yok. (Emine)

MÖT üyeleri, kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul düzeyinde yapılabileceklerle ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Okul düzeyinde kendi kültürümüzü tanıtan farklı çalışmalar yapılabilir. (Ceren)

Kültürleri tanıtım günleri düzenlenebilir. (Gülhan)

Öğrencilerle birlikte onların kültürlerini yansıtan, kendilerini ifade edebilecekleri etkinlikler yapılabilir. (Yüksel)

MÖT üyeleri, kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında il, ilçe ve merkez düzeyinde yapılabileceklerle ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Üniversite-MEB iş birliği içerisinde çalışmalar yapılabilir. (Yüksel)

Özellikle iller arası okullar arasında eşleştirme yapılarak kültür alışverişi yapılabilir. (Yüksel)

Müfredatın buna göre hazırlanması lazım. Buna göre tedbirlerin bakanlık tarafından alınması lazım. En büyük çalışmaları onların yapmaları lazım, bize yol göstermeleri gerekir. Bunu böyle yapın, şunu şöyle yapın diye özellikle o çocuklar için bir program yapıp bize vermeleri lazım. (Emine)

Öncelikle göçmen öğrencilerin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlere farkındalıkla ilgili çalışmalar yapılmalı. Farkında olmak çözüme giden en önemli yoldur. (Ahmet)

Ve dediğim gibi öğretmenler olarak bizim onlar için yapabileceğimiz çok bir şey yok. Çünkü müfredatta onlar için ayrı bir program yok. Ayrı bir plan yok. Bizim elimize verilen program normal, rutin devam etmemiz gereken, Ankara'da, İstanbul'da uygulanan program, yani farklı bir program uygulamıyoruz biz. Dolayısıyla yetiştirmemiz gereken bir müfredat olduğu için de onlara da ekstra çaba göstererek öğretilim, anlatalım gibi bir olay da olmuyor. (Emine)

Ne yazık ki yeterli değil. Sadece göçmen öğrenciler değil aynı sınıf kademesinde olan öğrenciler arasında dengesizlik olurken göçmenler arasında müfredat vb.nin buna uygun olması beklenemez. (Ahmet)

Göçmen ailelere eğitim verilmeli... (Ceren)

Okul düzeyinde çalışmalar yapılsa bile yeterli olmuyor. Daha profesyonel yardım yapılması gerekli. Çünkü çocuklar tam anlamıyla topluma uyumu sağlayamadılar. Teneffüste kendi aralarında guruplar kurup oyunlar oynuyorlar. (Ahmet)

Bu öğrenciler bu okulda işi yok aslında. Bir merkeze alınıp kültüre adapte edilip, davranışların psikolog ve psikiyatr eşliğinde düzeltilmeler olacak, bu çocuklar bu topluma belli bir süre kazandırıldıktan sonra normal sınıflara alınacak... İşte merkezlerde adaptasyon olayı bu işte. Çocuğa yıkanma kültürünü ya da parayı cüzdanında taşımayı öğreteceksin. Ya da ne bileyim temiz giyinmeyi öğreteceksin. (Deniz)

.... Biz istediğimiz kadar toplantılar yapalım, öğrencilere bir şeyler verelim, biz burada eğitimi verdikten sonra eve gidince ailenin kültürünü yine kapıyor, sen istediğin kadar temizlikten bahset. Ama eve gittiğinde zaten anne cahil baba cahil yani. Biz burada çok bir şey yapamayız... (Deniz)

MÖT üyeleri belirtilen çözümler uygulandığında ve kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ortamı oluşturulduğunda ortaya çıkabilecek olumlu davranışlara ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Birbirini iyi tanıyan insanlar arasında iletişim ve uyum çok güçlü olur. İnsanların neyi, neden, niçin ve nasıl yaptığını herkes bilir. Birlikte daha güzel çalışmalar yapılabilir. (Yüksel)

...birbirlerinin kültürlerine saygılı bireyler yetişmiş olur. (Gülhan)

Özetlemek gerekirse; mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin çokkültürlü okullarda/göçmen öğrencilerle ilk deneyimlerini genel olarak olumsuz olarak nitelendirdiklerini ama çoğunlukla bireysel öğrenme çıktıları ve deneyimleri sayesinde bu olumsuz deneyimin yerini daha anlamlı deneyimlere bıraktığını söylemek mümkündür. Topluluk üyelerinin görev yaptığı *Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu*, genelde Türkiye'nin farklı illerinden özellikle de Doğu Bölgelerinden ve sınır ülkelerden göç alan, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadığı bir mahallede bulunmaktadır. Bu nedenle MÖT üyelerinin görev yaptığı bu okul, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ve göç geçmişi olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu çokkültürlü bir okuldur. Burada öğretmenler çoğunlukla bazı öğrencilerin ve ailelilerinin Türkçe bilmemesi ve bundan kaynaklı iletişim sorunları nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişler; bununla birlikte ailelerin düşük eğitim düzeyi, öğrencilerin ve ailelerinin başarı amacının olmaması, -aslında sadece burada hayatta kalmaya çalışıyor oluşları-, öğrencilerin ve ailelerin okullardan beklentilerinin olmaması, öğrencilerin ve ailelerinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olması, bazı öğrencilerin çalışmak zorunda olması gibi sebepler, öğretmenlerin bu öğrenciler üzerindeki başarı beklentilerini düşürmesine sebep olmuş ve öğretmenleri bu öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye ve onları topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmeye yöneltmiştir. Öğretmenler yukarıda belirtilen problemlere ilişkin bireysel olarak getirebilecekleri çözümlerin ve yapabileceklerinin sınırlı olduğunu, çoğu zaman tecrübe edilen problemlerin onların üstünde, onları aşan problemler olduğunu beyan etmişlerdir. Bu problemlerin daha çok merkezi düzeyde çözümlenmesi gereken problemler olduğu; öğrencilere ve ailelerine dil ve topluma uyum eğitimi verilmesinin yanı sıra bu öğrencilerin öğretmenlerine de farkındalık ve mesleki gelişim eğitimlerinin verilerek yol gösterilmesi gerektiği, müfredat, ders kitabı, ders planları vb. öğretmenler tarafından kullanılan kaynakların kültürel çeşitliliği yansıtan ve bu hususta farkındalık oluşturan, kültürel değerlere duyarlı olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, yaşanan problemlerin farkına varması ve çözüm yolları üzerinde düşünmesi sağlanmıştır. Yaklaşık 2 ay süresince uygulanacak

“Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Eylem Planı” ile öğretmenlerin ifade ettikleri problemler konusunda yapabileceklerine dair farkındalık kazanması ve çözümü için harekete geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2.2. Araştırmacı

Araştırmacı, İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans mezunu olup, pedagojik formasyon olarak bir özel okulda öğretmenliğe başlamıştır. Mezun olduğu yıl Eğitim Yönetimi Tezli yüksek lisans programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Farklı bir şehirde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başlaması ile öğrenimini görev yaptığı üniversitede devam etmektedir. Eğitim yönetimi alanında çalışmaya başladığından beri eğitim sisteminin en önemli unsuru olduğunu düşündüğü öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve mesleki gelişimleri konularına yönelik araştırmacı, küreselleşme ve göç olguları ile çokkültürlü eğitim sistemlerinin ortaya çıkması ve öğretmenlerin bu eğitim sistemlerinde belirli yeterliklere sahip olması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak, öğretmenlere bu konuda farkındalık ve yeterlik kazanması hususunda destek olmanın önemli olduğunu ve bu sayede farklı kültürlere sahip öğrencilerin eğitim sisteminde eşit temsil edilmesi ve başarı gösterebilmesinin sağlanabileceğini düşünmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmacı, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesinin sağlanmasında mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla birbirlerinden ve birlikte öğrenmesinin önemli bir kolaylaştırıcı olacağına inanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, kültürel çeşitliliğin fazla olduğu bir okulda, kültürel değerlere duyarlılık geliştirme konusunda diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışmaya, birbirlerinden ve birbirleri ile öğrenmeye gönüllü olan öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme topluluğu kurulmasına ve eylem planının uygulanmasına öncülük etmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacı, tüm toplantılara görüşmeci ve dinleyici rolü ile katılmıştır. Başka bir deyişle ile "katılımcı gözlemci" rolünde dahil olmuştur. Araştırmacı uygulama boyunca, toplantının yapıldığı mekân ve özellikleri, üyelerin birbirleri ile olan iletişim kanalları ve süreç ile ilgili ayrıntılı gözlem ve izlenimleri kaydettiği yansıtıcı notlar almış, süreci etkin olarak takip etmiştir. Sürecin ilerlemesi ile araştırmacı ve topluluk üyeleri arasında gelişen yakınlaşma, üyelerin daha samimi ve rahat davranmasına ve daha açık bir şekilde iletişim kurmasına olanak sağlanmıştır. Böylece grup üyeleri fikirleri daha açık ve net bir şekilde dile getirebilmiş, araştırmacı da onları daha yakından gözlemleme fırsatı bulabilmiştir.

3.3. Ortam

MÖT topluluğunun kurulması ve etkinliklerinin sürdürülmesi okul müdür yardımcısı Ahmet'in odasında gerçekleştirilmiştir. Oda, müdür yardımcısının masası ve sandalyesi karşısında bir ikili koltuk ve 3 sandalye, çeşitli evrak dolapları, 1 masaüstü bilgisayar ve masasından oluşmaktadır. Toplantılar esnasında koltuk ve sandalyeler çember oluşturacak şekilde konumlandırılmıştır. Toplantılar genellikle öğle aralarında gerçekleştiği için odaya pek giren-çıkan olmamıştır. Ama bazı zamanlarda toplantılar, öğleden sonraki ders saatine uzadığında, öğrencilerin teneffüs aralarında çeşitli soru(n)ları ile müdür yardımcısının odasına gelmesi ile bölünmüş, Ahmet'in müdahalesi ile tekrar toplantıya devam edilmiştir. Odayı havalandırmak için cam açıldığında odanın pencereleri okul bahçesine baktığı için teneffüslerde çok fazla gürültü duyulmuştur. Son hafta müdür yardımcısı Ahmet'in odasının dolu olması sebebiyle toplantı okul müdürü Ahmet'in odasında yürütülmüştür. Toplantılar hem müdür hem de müdür yardımcının odasında ufak tefek problemlerle de olsa yürütülebilmiş olmasına rağmen bu iki odanın okulun en aktif odası olduğu düşünüldüğünde toplantı için pek uygun olmaması ve okulda toplantı için daha uygun bir yer bulunmaması, fiziki altyapı sorunlarına işaret etmektedir.

3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu araştırmada kapsamında uygulama: mesleki öğrenme topluluğunun kurulmasından önce, topluluğu kurma, topluluk üyelerinin belli zamanlarda toplanmaları ve Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı aktivitelerinin uygulanması ve sürece ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırmaları, önceden belirlenen problemi bütüncül bir yaklaşımla çözme olanağı sunması nedeniyle yürütülürken çok çeşitli araçların kullanılmasına imkân sağlamaktadır: araştırma güncelerini tutma, belge toplama ve analiz etme, katılımcı gözlem kayıtları, anketler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve vaka çalışmaları olarak sıralanmaktadır (O'Brian, 2003). Bu araştırmada da veri çeşitlemesi yapılmış ve araştırma boyunca odak grup görüşmesi, gözlem, bireysel görüşmeler ve belge inceleme olarak aşağıdaki veri toplama tekniklerine başvurulmuş, bireysel görüşme formu ve odak grup görüşme formları olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Toplama Teknikleri

3.4.1.1. Odak grup görüşmesi. Toplulukla 6 odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Uygulamanın planlandığı topluluğun ilk toplantısı, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinliklerinin yürütüldüğü tüm toplantılar ve uygulamanın değerlendirildiği son toplantı süresince odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin ortalama süresi 60 dakikadır. Odak grup görüşmelerinin toplam süresi 360 dakikadır.

3.4.1.2. Bireysel görüşmeler. Uygulamaya başlamadan önce MÖT üyeleri ile *çokkültürlü eğitim/kültürel değerlere duyarlı eğitime* ilişkin deneyimleri, görüşleri ve önerilerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Topluluk üyeleri ile yapılan bireysel görüşmeler yaklaşık 60’şar dakikadır. Bireysel görüşmelerinin toplam süresi 360 dakikadır.

3.4.1.3. Gözlem. MÖT’ ün kurulmasından sonlandırılmasına kadar geçen sürede gerçekleştirilen tüm toplantılar, araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve toplantı esnasında veya toplantı sonrasında kayıt altına alınmıştır. Yansıtıcı kayıtlar yaklaşık 50 dakikadır.

3.4.1.4. Belge inceleme. Uygulama sürecinde “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinlikleri” sırasında hazırlanan,

- toplam 6 adet KDD Ders Planı,
- toplam 6 adet , “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliği kapsamında çekilen, her üyenin bir ders saatini kapsayan ders videoları ve etkinlik sonrası doldurulan değerlendirme formları,
- toplam 6 adet “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” etkinliği sürecinde doldurulan gözlem geribildirim formları incelenmiştir.

Bu belgeler, sürecin izlenmesinde değerlendirmeye alınmıştır. Uygulamada kullanılan ders planı şablonu, “Mikro Öğretim Uygulaması” ve “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” etkinlikleri sonrası değerlendirme formları tezin Ek bölümünde sunulmuştur.

3.4.1.5. Yansıtıcı notlar. Araştırma süresince, yürütülen etkinliğe ilişkin gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin sonrasında araştırmacının toplantı ile ilgili birey, grup ve etkinlik bazında izlenimleridir. Bu izlenimler 3 sayfadır.

3.4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma boyunca 8 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunlar, MÖT üyesi öğretmenlerle bireysel görüşme formu ve topluluğun tüm toplantılarında yürütülen odak grup görüşme formları olmak üzere:

1. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu MÖT Üyesi Öğretmenlerle Kültürel Değerlere Duyarlılığa İlişkin Bireysel Görüşme Formu
2. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Birinci MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (Uygulama Öncesi)
3. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu İkinci MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (“Film İzliyoruz.” Etkinliğinin Uygulanması/Tartışılması, “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz” Etkinliğinin Planlanması)
4. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Üçüncü MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (“KDD Ders Planı Hazırlıyoruz?” Etkinliğinin Uygulanması/Tartışılması, “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Planlanması)
5. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Dördüncü MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliği Deneyiminin Tartışılması, “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” Etkinliğinin Planlanması)
6. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Beşinci MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (“Meslektaşımın Dersini İzliyorum” Etkinliğinin Tartışılması)
7. Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Altıncı MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşme Formu (Kapanış Toplantısı-Genel Değerlendirme)

Bu formların oluşturulma süreci, Şekil 3.3.’de sunulmuştur.



Şekil 3.3. Bireysel ve odak grup görüşme formlarının hazırlık süreci.

Araştırmada kullanılan tüm görüşme formları tezin Ek bölümünde sunulmuştur.

3.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinlikleri

Bu araştırmada, 2022-2023 Güz Döneminde yaklaşık 2 aylık süre boyunca, Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu'nda kurulan mesleki öğrenme topluluğu öğretmenleri ile araştırmacı ve danışmanın, katılımcıların da görüşlerini alarak geliştirdikleri “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinlikleri” yürütülmüştür. Bu etkinliklerin geliştirilmesinde “kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı öğretim, kültürel değerlere duyarlı öğretmen kavramlarına ilişkin alan yazın taramasından ve Burcu Altun'un “Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları” isimli doktora tezinden (Altun, 2020) yararlanılmış ve bir etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Uygulama süresinin kısıtlı olması sebebiyle alan uzmanı öğretim üyeleri, danışman ve araştırmacı tarafından en etkili olacağı düşünülen 4 etkinliğin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu etkinlikler:

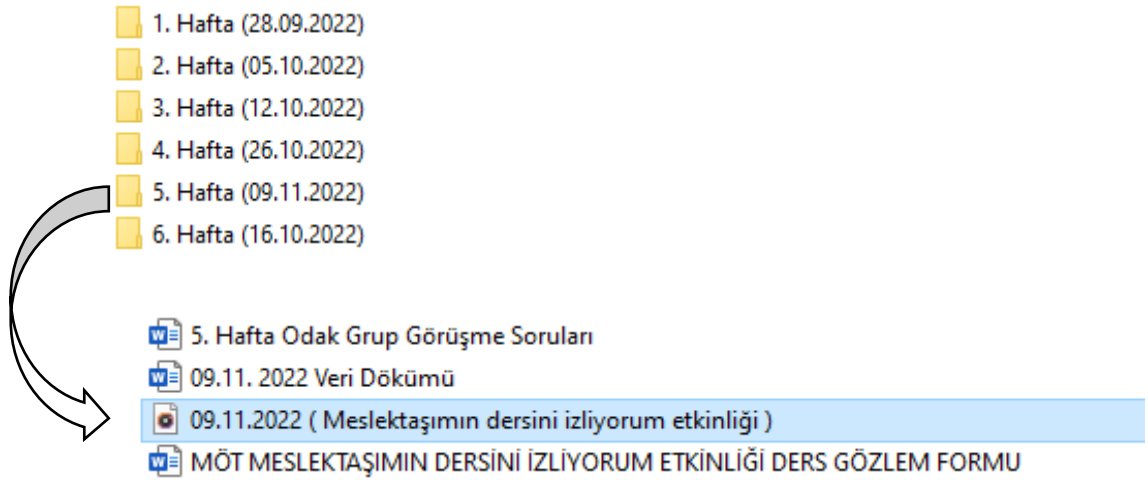
1. Film izliyoruz.
2. Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.,
3. Mikro Öğretim Uygulaması,
4. Meslektaşımın Dersini İzliyorum.

Etkinliklerin uygulama sıralaması araştırmacının önerisi ve topluluk üyelerinin onayı ile belirlenmiştir. Etkinlikler 5 Ekim 2020 ve 9 Kasım 2020 tarihleri arasında 6 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, MÖT topluluğu ile yürütülen odak grup görüşmeleri, MÖT üyeleri ile yapılan bireysel görüşmeler, araştırmacının gözlem notları ve ses kayıtları vasıtasıyla elde edilmiştir. Analiz edilen veriler 360 dakikalık odak grup görüşmesi, 120 dakikalık bireysel görüşme, etkinlikler sırasında topluluk üyeleri tarafından kullanılan 12 değerlendirme formu ve 6 KDD Ders planından oluşmaktadır.

Verilerin analizinden önce, nitel verilerin gruplanması üzerine çeşitli adımlar atılmıştır (Mills, 2018, s.177). İlk olarak odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerin veri dökümleri yapılmıştır. Tüm veriler tarih atılarak ve içeriğine göre etiketlenerek sınıflandırılmış ve her bir toplantı tarihi ile ayrı ayrı dosyalanmıştır. İlgili klasörlerde adı yazan toplantıda yapılan bireysel görüşme ve odak grup görüşmesinin ses kaydı, veri dökümleri, ilgili gözlem formu ve araştırmacının yansıtıcı notları yer almaktadır. Dosyalara yönelik örnek, Şekil 3.4.'de sunulmuştur.



Şekil 3.4. Verilere ilişkin dosyalar

Bu çalışmada, verilerin analiz edilmesinde tümevarımsal ve karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verileri sürekli

olarak alt problemler ekseninde inceleyerek önemli parçaları keşfetme ve bu parçalardan oluşan bütünü ortaya çıkarma işlemidir (Lune ve Berg, 2017). İlk olarak veriler okunarak alt amaçlara yanıt verebileceği düşünülen kodlar üretilmiş/belirlenmiştir, kodlar incelenerek kategoriler oluşturulmuş ve son olarak kategoriler birleştirilerek temalar elde edilmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular kodlar, kategoriler (varsa üst kategoriler), temalar halinde tablo ve şekiller kullanılarak okuyucuya verilmiştir. Tüm veriler analiz edildikten sonra tüm kodlar, kategoriler ve üst kategoriler gözden geçirilmiş ve kapsamlı bir analiz kullanılarak düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde, MAXQDA veri analizi programı kullanılmıştır. Veri analizinin tema oluşturma ve kodlama sürecinden örnek Şekil 3.5.'de sunulmuştur.



The screenshot displays the NVivo software interface, which is used for qualitative data analysis. The interface is divided into several panels:

- Documents Panel (Left):** Lists various documents under the 'Documents' folder. The 'Code System' panel below it shows a hierarchical structure of codes, including 'Yaklaşımın değişti', 'Tanıma', 'Uyum sağlama', 'Baş etmeyi öğrenme, deneyim kazanma', 'Alışma', 'Kabullenme', 'Anlamaya çalışma', 'Empati kurmaya çalışma', 'Daha fazla tanımayla çalışma', 'Göç geçmişlerini', 'Aile/özel yaşamını', 'Okul ve eğitim hayatlarını', 'Aile/veli desteği desteği', 'KDD eğitim ortamları oluşturulduğunda', 'Güçlü iletişim ve uyum', 'Ailelerin bilinçlenmesi/farkındalık kazanması', 'Farklı kültürlerle saygılı bireylerin yetiştirilmesi', and 'Farkındalık geliştirilmesi'.
- Documents Panel (Middle):** Shows a list of documents with their respective line numbers. The 'Code System' panel below it shows a hierarchical structure of codes, including 'Yaklaşımın değişti', 'Tanıma', 'Uyum sağlama', 'Baş etmeyi öğrenme, deneyim kazanma', 'Alışma', 'Kabullenme', 'Anlamaya çalışma', 'Empati kurmaya çalışma', 'Daha fazla tanımayla çalışma', 'Göç geçmişlerini', 'Aile/özel yaşamını', 'Okul ve eğitim hayatlarını', 'Aile/veli desteği desteği', 'KDD eğitim ortamları oluşturulduğunda', 'Güçlü iletişim ve uyum', 'Ailelerin bilinçlenmesi/farkındalık kazanması', 'Farklı kültürlerle saygılı bireylerin yetiştirilmesi', and 'Farkındalık geliştirilmesi'.
- Retrieved Segments Panel (Right):** Displays a list of segments with their corresponding line numbers and a brief description of the segment content. The segments are organized into a table with columns for 'Line Number', 'Segment', and 'Code'. The segments are:
 - Line 587: Yaklaşımın değişti, Baş etmeyi öğrenme, deneyim kazanma
 - Line 115: ..Zor bir durum
 - Line 141: Çokkültürlü sınıfta öğretmenlik yap
 - Line 114: ..İletişim kuramama
 - Line 85: ..Olumsuz deneyim
 - Line 73: İlk deneyim
 - Line 59: ..Çaresiz hissetme
 - Line 0: Karşılaşılan problemler
 - Line 0: ..Dil bilmeme-iletişim
 - Line 0: ..Yardım etme
 - Line 0: ..Ortak bir zeminde bul
 - Line 0: Bireysel çözüm üretme
 - Line 0: ..Pozitif ayrımcılık yapm
 - Line 0: ..Şaşkınlık
 - Line 0: İlk deneyim
 - Line 0: ..Olumsuz deneyim
 - Line 0: ..Dil bilmeme-iletişim
 - Line 0: Karşılaşılan problemler
 - Line 0: ..Çaresiz hissetme
 - Line 0: İlk deneyim
 - Line 0: ..Olumsuz deneyim
 - Line 0: ..İletişim kuramama
 - Line 0: ..Baş etmeyi öğrenme, dene
 - Line 0: Yaklaşımın değişti
 - Line 0: ..Baş etmeyi öğrenme, dene
 - Line 0: Yaklaşımın değişti
 - Line 0: Bireysel çözüm üretme
 - Line 0: ..Pozitif ayrımcılık yapma

Şekil 3.5. Veri analizinin tema oluşturma ve kodlama süreci

Verilerin yorumlanması aşamasında bulgular araştırmacının bireysel deneyimleri ile bütünleştirilerek, alan uzmanların ve meslektaşların görüşleri de alınarak alan yazın bağlamında kavramsallaştırılmıştır. “Kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu model” önerisi geliştirilmiş, araştırmacı ve uygulayıcılara sunulmuştur.

3.7. İnandırıcılık, Tutarlılık, Aktarılabilirlik ve Etik

Bu araştırmada, iç geçerlilik için “inandırıcılık”, güvenilirlik için “tutarlılık”, dış geçerlilik için de “aktarılabilirlik” kavramları kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik, araştırmacının karmaşık ve anlaşılması zor kalıpları dikkate alma kapasitesini ifade eder (Mills, 2018, s.154). Çalışma sürecinin ve bulgularının güvenilir olduğundan, yani gerçeği tam olarak yansıttığından emin olmak için aşağıdaki önlemler alınmıştır.

- *Üçgenleme/Veri çeşitleme*, çoklu veri kaynaklarının kullanılması,
- *Katılımcı doğrulaması/teyidi*, katılımcılardan elde edilen bulgulara yönelik teyit alınması,
- *Uzman görüşü/inceleme*, danışmanın ve alan uzmanlarının görüşlerinin alınması,
- *Veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım*, uygulamanın öğretmenlerin programlarına uygun olarak yeterli sürede yürütülmesi,
- *Süreç boyunca ilgili belgelerin toplanması*, topluluk üyelerinin etkinliklere ilişkin değerlendirme formlarının incelenmesi,
- *Araştırmacının duruşu*, duygu ve düşüncelerini gözlem raporlarına yansıtması (Guba, 1981; Merriam, 2009).

Araştırma yönteminin ve sonuçlarının tutarlı olduğunu, yani elde edilen sonuçların tekrarlanabilir olmaktan ziyade mevcut verilerden türetildiğini doğrulamak için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- *Üçgenleme/Veri çeşitleme*, çoklu veri kaynaklarının kullanılması,
- *Uzman görüşü/inceleme*, danışmanın ve alan uzmanlarının görüşlerinin alınması,
- *Araştırmacının konumu*, araştırma sürecinin neresinde olduğunu ifade edilmesi,
- *Denetleme*, araştırma sürecinin detaylı bir şekilde betimlenmesi ve böylelikle sürecin tekrar tekrar gözden geçirilmesinin sağlanması,

- *Yansıtma*, araştırma ve uygulama sürecini etkileyeceği düşünülen gözlem ve varsayımların araştırmaya dahil edilmesi.

Araştırma sürecinin ve bulgularının harici olarak geçerli olduğundan veya çeşitli koşullara uygulanabileceğinden emin olmak için aşağıdaki prosedürler uygulandı:

- *Yoğun betimleme*, uygulama ortamının, katılımcıların ve araştırmanın tüm sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve alıntılarla desteklenmesi,
- *Örneklem seçiminin detaylandırılması*, katılımcıların araştırmaya nasıl dahil olduğunun ve hangi ölçütlere uygun olarak seçildiğinin ayrıntılandırılması (Guba, 1981; Merriam, 2009).

Araştırmacı araştırma süresince, etik hususlara dikkat etmiştir. Okulların mahremiyetinin sağlanması, kişi ve kurumların özel bilgilerinin korunması konusunda gerekli özenin gösterilmesi amacıyla merkezdeki tüm ortaokullara araştırma için başvuru yetkisi alınmıştır. Ayrıca, araştırma verilerini oluşturan ses kayıtlarına yalnızca araştırmacının erişimi vardır. Katılımcılara kod isimler verilmiş, danışman ve görüşlerine başvurulmuş alan uzmanları dışındaki tarafların uygulama sürecinin ayrıntılarına erişimine izin verilmemiştir. Bu paylaşımlara saygı duyulmuş ve görüşmeler sırasında katılımcıları ilgilendiren özel bir senaryo ortaya çıkarsa veya toplantı günü için önceden belirlenmiş bir gündem varsa dikkate alınmıştır. Araştırmacı önyargı, varsayım veya beklentilerinin etkisini araştırma üzerinde en az indirmek için çaba göstermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin temel bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin, *çokkültürlü eğitim/kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek*” olarak belirtilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular, MÖT’ ün uygulamaya başlamadan önceki ilk toplantısında yürütülen odak grup görüşmesi ile elde edilmiş, yorumlanırken araştırmacının gözlemlerine de yer verilmiştir.

MÖT ile yapılan ilk toplantıda üyelerin çokkültürlü eğitim/kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin deneyimleri, görüş ve önerileri alınmıştır. Birinci alt amaca ilişkin bulgular, Tablo 4.1.’de “Mesleki Öğrenme Topluluğunun Çokkültürlü Eğitime İlişkin Deneyim, Görüş ve Önerileri” teması altında sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Mesleki Öğrenme Topluluğunun Çokkültürlü Eğitime İlişkin Deneyim, Görüş ve Önerileri*

<i>Problemler</i>	Uygun ders materyallerinin olmaması Öğretmenin ne yapacağını bilememesi Öğretmenin isteksizliği Öğrencilerin derse ilgisizliği Gruplaşma Öğrencilerin akademik hedeflerinin olmaması Davranış bozuklukları, şiddet Öğrencinin bilgi temelini olmaması Öğrenci ile iletişim, dil bilmeme Okuma-yazma bilmeme Öğrencinin önceki eğitim yaşamının bilinmeyişi ve eğitim kayıpları Ailenin bilinçsizliği Ailenin ilgisizliği, destek vermemesi Aile ile iletişim, ailenin dil bilmemesi
-------------------	---

(Devamı arkadadır.)

Tablo 4.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Çokkültürlü Eğitime İlişkin Deneyim, Görüş ve Önerileri (Devamı)

	Yapılanlar	Öğrencileri yakından tanımaya çalışma Eşit davranma Pozitif ayrımcılık yapma
Çözümünde öğretmenler	Yapılması gerekenler	Kültürleri tanıtım günleri Uygun müfredatın, ders planlarının oluşturulması Öğretmen eğitimi Dışarıdan dil öğretimi
Çözümünde okul yönetimi	Etkili olacağını düşünmüyorum.	Öğrencilerin kendi aralarındaki problemleri çözmeye çalışıyoruz Biz organizatörüz. Bu hususta çalışacak gönüllü öğretmenlere ihtiyaç var.

Aşağıda MÖT' ün çokkültürlü eğitimde karşılaştığı çeşitli problemlere ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Mesela ben matematik öğretmeniyim, matematikle ilgili en temel şeyler bile yok. Bu sefer çocuk kendini iyice ezilmiş hissediyor; derse katılamıyor, ben onu derse dahil etmek için ne yapmam gerektiğini de bilmiyorum. (Gülhan)

Bizim onları anlamak kadar onların bizi anlama gibi bir çabası yok. Biz onlar için daha çok mücadele ediyoruz, mesela sizin gibi proje yürüten bir sürü eğitimcimiz var, yine bizim arkadaşlarımızdan var proje yapanlar, görüyorum ki biz daha çok çaba harcıyoruz onlara göre. Sanki biz onlara muhtacız gibi bir algı da oluşuyor, bu da öğretmenlerde bir isteksizliğe sebep oluyor. (Ahmet)

Derslerde uyuyorlar arka sıraya geçip, eğer izin verirsen. (Emine)

Diğer öğrencilerin üzerine gidebiliyoruz ama bu öğrencilerden dönüt almadığımız için bunu da yapamıyoruz. O yüzden sıkıntılar yaşıyoruz. (Yüksel)

Gruplaşma da devam ediyor, dışarıda kendi arkadaşlarıyla oynuyor Suriyeliler. Öyle de sıkıntılar var. (Deniz)

Biz hep akademik olarak düşünüyoruz ama bunların zaten akademik bir kaygısı yok. (Ceren)

Burada devletin de hatası var. Adam 2.sınıftayken oradan ayrılmış, 2 sene girmemiş, gelmiş burada 5.sınıftan başlıyor. Arada 2 sene var 2 sene okumamış çocuğu 5.sınıfa atlatıyoruz. Biz şeyden yakınıyorduk pandemide uzaktan eğitimde çocukların birçoğu eğitim almadı 3.sınıftan 5.sınıfa geçtiler diye düşünüyorduk, öyle bir sıkıntı varken daha beteri çıktı karşımıza. Tabi şeyleri de tetikliyor işte davranış bozukluklarını şiddet uygulamayı... (Ahmet)

Okula direkt almadan bir temel oluşturulması lazım. (Emine)

Onlara bu okullara gelmeden önce bence okuma yazmayı, temel toplama çıkarmayı falan iyice verip ondan sonra bize gelmesi gerekiyor. (Gülhan)

İletişim. Öğrenci ilk geldiğinde anlaşma konusunda sıkıntı oluyor. (Yüksel)

Zaten merkez düzeyinde bir çalışma yürütülüyor olsa buraya okuma yazma bilerek geliyor olması gerekir. (Deniz)

...Burada göçmenlik değil de ailenin bakış açısı ile alakalı. Aile eğer çocuğa değer verirse ister göçmen olsun ister nereden gelirse gelsin çocuğuna desteğini devam ettiriyor, ailede bitiyor iş. (Ceren)

Yani bence aileyle de iletişim sıfır, hiç iletişim kuramıyoruz, bir nebze de olsa onlarla da iletişim kurabilmeliyiz. Onların da bizim dilimizi biliyor olmaları lazım temel seviyede. (Gülhan)

Veliler de bu konuda inatçı yani hala Türkçe konuşmuyorlar mesela, bilmiyorlar. Bizim çocuklar hastaneye gidecek annem diyor, annesini hastaneye götürüyor. Velilerde bu konuda sıkıntı var. (Emine)

Her gelen göçmen veliye soruyorum geri gitme düşüncen var mı diye, “No no” diyor, kimsenin geri gitme gibi bir düşüncesi yok ama buraya entegre olma, dil öğrenme gibi bir amaçları da yok. (Ahmet)

—Yani bizim müfredatımızda öğrenciler için bir program yok. Göçmen öğrenciler için şunları şunları uygulayın gibi bir plan da yok hazırlanmış. Biz de bilmiyoruz. (Gülhan)

—Bu konuda biz de yeterli olmayabiliriz. (Emine)

—Değiliz zaten. (Ceren)

Diğer öğrencilerin üzerine gidebiliyoruz ama bu öğrencilerden dönüt almadığımız için bunu da yapamıyoruz. O yüzden sıkıntılar yaşıyoruz. O yüzden sıkıntılar yaşıyoruz. Artık 8-10 senedir varlar yani. Ama hala daha MEB bu konuda bir çalışma yapmıyor. Ne plan var ne program var. (Yüksel)
Merkezi düzeyde yapılan bir şey yok, yukarıdan bir çalışma gelmiyor bize, müfredat yok, kaynak yok. (Deniz)

MÖT üyelerini yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde ya da göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı en önemli sorunlardan birinin öğrencilerin Türkçe bilmemesi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi en basit haliyle derste anlatılanları anlamamasına, böylece derse ilgisini kaybederek derse dinlememesine ve dersin işlenişini bozacak eylemler gerçekleştirmesine sebep olmaktadır. Dil bilmeme aynı zamanda öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kuramamasına ve ortak paylaşımlarda bulunamamasına sebep olmakta, öğrencilerin kaynaşmasını ve uyum sağlamasını güçleştirmektedir. Bu hususta öğretmenler, öğrencilerin dil eksikliklerinin yanı sıra önceki öğrenme kayıplarına da vurgu yapmışlar, en temel konularda eksiklikleri olduğunu beyan etmişlerdir. Öğretmenler bu durumun sebebini, öğrenci göç ettiği andan itibaren okula başlayamaması, 1-2 sene sonra başlayınca ise yaşı gereği uygun sınıfa yerleştirilmesi, önceki öğrenmeleri test edilmeden veya öğrenme kayıpları giderilmeden

okullara gönderilmesi olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci özelindeki problemlerin yanı sıra derslerde kullanılan materyallerin, özellikle MEB tarafından temin edilen ders kitaplarının çokkültürlü eğitim ortamlarını yansıtmaması ve kullanılan standart müfredat ve planların çokkültürlü eğitimde dersini nasıl yürüteceğine dair öğretmenleri yönlendirmemesi gibi hususlar da öğretmenleri zor durumda bırakmakta; eksik ve yetersiz hissettirmektedir. Problemlerin yalnızca öğrenciler ve ders materyalleri ilgili olmadığını, bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin büyük bir kısmının da dil bilmemesi ve bu nedenle ailelerle iletişim kurulamaması, ailelerin bilinçsiz olması ve akademik hedeflerinin olmaması, ailelerin ilgisiz olması ve çocuklarının desteklememesi gibi aile kaynaklı faktörlerin öğrencilerin başarısında büyük öneme sahip olduğu bir örnekle ifade edilmiştir:

—Bireysel olarak da farklılıklar var, geçen sene 8.sınıf öğrencimiz vardır bir tane, deneme sınavında birinci oldu Suriyeliydi, aynı dönemde gelmişti diğerleriyle ama çocuk başardı, annesi de güzel Türkçe konuşuyordu. Çok iyi değil diyordu annesi ama 2 tane abisi vardı, babası vardı, akademik olarak sürekli destekliyorlardı. Sürekli arkadayız iyi olacaksın diye, çocuk da bizim okula göre iyiydi tabi. (Ceren)

—40 50 öğrenci geldiyse 1-2 kişi tabi. (Yüksel)

—Bilinçli bir ailenin çocuğu yapabiliyordu işte, 115 öğrenci arasında 1. oldu, tamam çok yüksek puan değil ama okulun en iyisi yani. O açıdan bakınca o öğrenci Suriyeli göçmense demek ki yapabiliyormuş. (Ceren)

Yukarıda ifade edilen gibi istisnai durumlar olsa da öğretmenler genel olarak bahsedilen sorunlarla boğuştuklarını, zaman zaman ne yapacaklarını bilemeyerek kendilerini çaresiz ve yalnız bırakılmış hissettiklerini ve böyle zamanlarda da isteksizleştiklerini ifade etmektedirler. MÖT üyeleri bu problemler karşısında zaman zaman umutsuzluğa düşseler de bu problemlere yönelik bireysel çözümler üretmeye çalışmışlardır. MÖT üyeleri, yukarıda ifade edilen problemlerin çözümünde bireysel olarak üretebildikleri sınırlı çözümlere ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır.

Onları, ailelerini ve kültürlerini tanımaya yönelik sorular soruyorum. Kendi ülkelerinde derslerin nasıl işlendiğini, öğretmenlerin nasıl davrandığını soruyorum. Birisi dayak olduğunu söylemişti. Ailesinin nasıl geçindiğini, buraya nasıl geldiklerini falan soruyorum. Babasının orada fabrikası varmış çok zenginmiş ama burada devletin verdiği parayla iş yapmadan yaşadıklarını söylemişti. (Gülhan)

-Sadece eşit davranabiliyoruz işte. (Deniz)

—Bu da onların yararına olmuyor, akademik olarak olmuyor. Sadece o an süreci daha yumuşak atlatmalarına sebep oluyor. Onlar öyle büyüyip gidiyorlar. İdare ediliyorlar. (Gülhan)

Nötr davranmak dışında bize çok bir şey düşmüyor. Nötr değil hatta pozitif ayrımcılık yaptığımız zamanlar da oluyor. Çok yapmak istemiyorum ama oluyor mesela şimdi 5'lerde var hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler

var ya da işte o anne mesela o da bilmiyor, işte ödev yapmadıklarında diğerlerine kızıyorum ama onlara sen yap ben daha uzun süre vereceğim diye istemesem de alternatifler yaratıyorum. (Ceren)

Tabi derslerde daha yumuşak daha iyi davranmaya çalışıyoruz onlara daha çok kolaylık sağlayabiliyoruz. (Yüksel)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılabilceği üzere öğretmenler karşılaştıkları problemlere ilişkin, sadece eşit davranmak, pozitif ayrımcılık yapmak, onları yakından tanımayı sağlayan kişisel sorular sormak gibi bireysel çözümler üretebildiklerini dile getirmişler; bu sorunların büyük bir kısmının onları aşan problemler olduğunu ve merkezi olarak çözülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. MÖT üyeleri, çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemlerin çözümünde yapılması gerekenlere ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Bir ara Sevil Kaynak'ta Türkçe eğitimi gibi bir şey yapıldı 1 yıl, o ara pandemi patladı ve arada kaynadı bence çok mantıklıydı, bir okulda bunlara gerçekten iyi bir Türkçe dersi verilebilir. Çünkü biz o dille iletişim kuracağız. (Ceren)

—Tabi farklı çalışmalar yapılabilir yetiştirme kursları gibi. Hatta MEB bir ara bizim okulumuzda Türkçe öğretmenlerine 2.dil olarak Türkçe eğitimi adı altında bir seminer yapmıştı ama devamı gelmedi. Bize seminer verdiler ama onunla ilgili bir uygulama yapmamızı istemediler. O yüzden bu konuda biraz daha gelişim sağlamamız için farklı çalışmalar yapılabilir. (Yüksel)

— Yani biz değil de dil uzmanları, üniversite hocaları veya halk eğitim merkezleri aracılığıyla da yapılabilir özellikle dil konusunda. (Ceren)

Mesela 4-5 senelik planımız yok, senelik de yok aylık da yok. Göçmenlerle ilgili bir program içerisinde hiçbir şey yok. Yönlendirme yok. Mesela Türkçe dersinde olabilir, onların kültüründen, onların yaşayışından bir metin hikâye konabilir ama hiçbir şey yok. Yani ben Türkçe bunun için uygun bir ders ama bununla ilgili bir şey yok. Çokkültürlülük farklı kültürler diye bir metin de yok, illa Suriye şart değil ama hiçbir şey yok. (Yüksel)

Bir de ilk yıllarda rehber öğretmen ve idarecilere okulda 12 öğrencinin yukarısında Suriyeli varsa Antalya'da eğitim aldılar, onun dışında bir şey yok. Bunun gibi eğitimler devam edebilir. (Ceren)

—...Ama bir şey yapalım bu sene ya. Kültürlerini tanıtınsınlar, yemek yapsınlar. (Deniz)

—Kültürleri tanıtma günü. Mesela o gün kıyafetler, yemekler falan. (Gülhan)

—Ama sadece Suriyeliler için değil. (Ceren)

—Kendi ülkelerin farklı ülkelerin kültürleriyle ilgili bir şeyler de yapabilirler. (Emine)

—Çok güzel biz bunu yapalım o zaman. Mesela bir gün göçmen çocukları toplayalım ailelerle, böyle böyle bir çalışma yapacağız diyelim. Veya bir kermesi sadece göçmenler kendisi düzenleyebilir. Yani şaka maka şimdi idareci olarak değil insan olarak öğretmen olarak ben gerçekten söylüyorum bazen göçmenlere kızıyoruz ama şu da bir gerçek ki biz bunlarla yaşayacağız. Bazıları bana diyor ki bu çocuktan bir şey olmaz ne uğraşıyorsun? ya kardeşim ben bu çocukla yaşayacağım, benim oğlum kardeşim bu çocukla bu ülkede yaşayacak. Bu çocuğu ya kazanacağız ya da düşman olarak yetişecek. Bir şekilde kazanmamız lazım. Bir şeyler yapabiliriz yani bununla ilgili. (Ahmet)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MÖT üyeleri, karşılaşılan problemlerin merkezi çözümünde öğretmenlere yetiştirme eğitimlerinin verilmesi, öğrencilere ve ailelerine Türkçe öğretilmesi, temin edilen kaynaklarda çokkültürlü eğitim ortamlarını yansıtan örneklerle ve içeriklere yer verilmesi, kültürel olarak çeşitli öğrencilerden oluşan eğitim ortamlarında öğretmenleri yönlendirebilecek materyaller tahsis edilmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi kültürlerini veya dünyadaki farklı kültürleri tanıtan okul çapında etkinlikler yapılması fikrini önermişlerdir. Çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemlerin çözümünde okul yönetiminin yapabileceklerine ilişkin müdür yardımcısı Ahmet görüş bildirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

İdarenin bu hususta çok etkili olacağını düşünmüyorum. İdare sadece öğretmenlere görev verir. Şimdi biz sadece organizatör olabiliriz, bu entegrasyonu sağlayabilmek için istekli öğretmenler olması lazım. Ne yapabilirler, kurs verebilirler, ailelerle iletişimi sağlayabilirler; biz bu konuda destek olabiliriz. Ama biz de elimizden geldiğince öğrencilerin sıkıntılarını, daha doğrusu göçmenlerin kültürlerini diğer çocuklarımıza anlatmaya çalışıyoruz, işte bu davranış onlara göre kötü değildir bize göre kötüdür gibi yönlendirmeye alıştırmaya çalışıyoruz. (Ahmet)

—Plan-programı MEB yapacak, idareye söyleyecek; gönüllü öğretmen olacak ki idare bir şey yapabilecek. Gönüllü öğretmen olmadığı sürece ben kimi bu odada toplayabilirim? Yani bunun haricinde bir şey yapamam. Mesela desem ki hocam sana görev, git Suriye kültürünü çocuklara anlat, bana ne demeyecek misin? (Ahmet)

—İdareciler görev verir öğretmen yapar. (Ceren)

—Ama gönüllü olmadıktan sonra derse giren öğretmenin bile ne kadar eğitim verdiği konusunda çok sıkıntılar yaşıyoruz. Gönüllülük burada esas olmalı diye düşünüyorum. (Ahmet)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemlerin okul yönetimi nezdinde çözümü konusunda, okul müdür yardımcısı Ahmet kendilerinin bir şey yapamayacağını, bu konuda kendilerinin sadece “organizatör” olduklarını, bu hususta çalışmaya gönüllü olacak öğretmenlere ihtiyaç olduğunu, öğretmenlerin kendilerine böyle bir teklifle gelmesi halinde onları destekleyeceğini ve ihtiyaçlarını karşılayacağını ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlerin yanı sıra okul yönetiminin de karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik elleri ve kollarının bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, çokkültürlü eğitimde veya göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan problemler, üretilen bireysel çözümler ve merkezi düzeyde yapılabileceklerle ilişkin MÖT üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir. Tüm bu görüşlerden yola çıkarak çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı çok sayıda ve çeşitli

problemler olduğunu, öğretmenlerin bu problemlere bireysel çözümler getirmeyi denese de yeterli olamadığını, bu problemlerin çözümünde eğitimin tüm paydaşlarına birçok sorumluluk düştüğünü ve tüm paydaşların birlikte etkili olarak çalışmasının bu problemlerin çözümünde en önemli faktör olacağını söylemek mümkündür. Bu duruma ilişkin MÖT üyelerinden Gülhan, şu ifadeleri kullanmıştır:

Ben Ardahanlıyız eşim Aydınli, ikimiz arasında bile bir kültür farkı var ki evlenince çok sorun yaşadık, ama ne yaptık, birbirimizi sevdiğimiz için beraber yaşamak zorunda olduğumuz için karşılıklı uyum sürecine girdik. Ama yani uyum uzlaşma olmasa boşanacaktık. Bu göçmen öğrencilerle bizim aramızdaki olay da böyle, tek taraflı olmaz. Sadece devletin, bizim veya onların bir şey yapmasıyla olacak iş değil. Saç ayağı gibi düşünelim 3 tane, herkesin elini taşın altına koyması lazım. (Gülhan)

Bir sonraki bölümde, MÖT üyelerinin eylem planı uygulamasından önce uygulanacak olan etkinliklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin, kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu uygulamasından önce, uygulanacak etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular, kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu eylem planı etkinliklerine başlamadan önce yapılan ilk MÖT toplantısında yürütülen odak grup görüşme verilerinden elde edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında araştırmacının gözlemlerinden de yararlanılmıştır. Bu toplantıda araştırmacının önerdiği mesleki öğrenme topluluğu eylem planı etkinlikleri üzerinde konuşularak etkinliklerin tamamının uygulanmasına karar verilmiştir. İlgili etkinlikler araştırmanın yöntem bölümünde tanıtılmış, etkinliklere ilişkin dokümanlar araştırmanın Ekler bölümünde sunulmuştur.

1.MÖT toplantısında topluluk üyeleri tarafından yürütülmeye karar verilen etkinlikler kısaca şöyledir:

- “Film İzliyoruz.” etkinliği, ortak olarak kararlaştırılan eğitim konulu bir filmin eleştirel bir gözle izlenmesinin ardından birlikte tartışılmasını, çeşitli eğitsel çıkarımların yapılmasını ve tüm sürecin değerlendirilmesini, *(Kültürel değerlere duyarlılık konusunda farkındalık oluşturma amaçlı film izleme ve değerlendirme)*

- “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliği, topluluk üyelerinin birlikte kararlaştırdıkları sınıf düzeyinde ve konuda ders planı hazırlamalarını ve süreci değerlendirmelerini, [“Kültürel değerlere duyarlı öğrenme etkinliği geliştirme” etkinliğini, *(Farklı kültürlerden gelen öğrencileri tanıma ve onların deneyim ve kültürel zenginliğinden yararlanma/ Kültürel farklılıkları gösterme, farkındalık kazandırma ve benimsetme/saygı duymayı öğretme amacıyla)* ve “Kültürel değerlere duyarlı öğretim yöntemi geliştirme” etkinliğini *(Örneğin grup çalışmaları ile öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerini kullanabilecekleri etkinlikler düzenlemeleri ve oluşturulan grupların çeşitliliğine özen göstermeleri)* içerecek].
- “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliği, topluluktaki her öğretmenin bir dersinin video kaydının alınmasını, kaydın önce kendisi tarafından ardından grupla izlenerek tartışılıp sürecin değerlendirilmesini *(Meslektaşlarının derslerinin kültürel değerlere duyarlılık açısından izlenmesi-Kültürel çeşitliliği kaynak olarak görme/ondan beslenme, Ders programlarına, materyallere, etkinliklere, örneklere bu çeşitliliği dahi etme/içerik entegrasyonu, Öğrencinin bilgiyi kazanırken geçmiş deneyimlerinin ve bilgi birikiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olma ve öğretim yöntem ve tekniklerini bunu düşünerek seçme.)*,
- “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği, topluluk üyelerinin kararlaştırdıkları bir saatte ikili gruplar halinde birbirlerinin dersini izlemesini, geribildirim sunmasını ve tüm bu süreci değerlendirmesini içermektedir.

Öğretmenlerin, yukarıda detaylandırılan bu etkinliklere ilişkin değerlendirmeleri belirlenmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.2. sunulmuştur.

Tablo 4.2. MÖT Üyelerinin Uygulanacak Etkinliklere İlişkin Değerlendirmeleri

Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Etkinlikleri	Durum ve Değerlendirme
1. Film İzliyoruz.	İstekliler Keyifli ve öğretici
2. KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.	İstekliler Plan hazırlanmıyor. Farklı bir deneyim
3. Mikro Öğretim Uygulaması	İstekliler Faydalı bir uygulama
4. Meslektaşımın Dersini Dinliyorum.	İstekliler Geliştirici ve öğretici bir uygulama

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere MÖT üyesi öğretmenlerin bir dönem boyunca yürütülecek Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT etkinliklerine bakışını ortaya koyan bulgulara göre MÖT üyelerinin, “Film İzliyoruz.” etkinliğine ilişkin istekli olduğu, etkinliğin keyifli ve öğretici olacağını düşündüğü; günlük ders planı hazırlamadığı ve “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğine ilişkin istekli olduğu, farklı bir deneyim olacağını düşündüğü; “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğine ilişkin istekli olduğu ve faydalı bir uygulama olacağı kanaatinde olduğu ve son olarak “Meslektaşımın Dersini Dinliyorum” etkinliğine ilişkin istekli olduğu, geliştirici ve öğretici bir uygulama olacağını düşündüğü belirlenmiştir. MÖT üyeleri, Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT etkinliklerine ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Meslektaşlarımızla birlikte çokkültürlü eğitim konulu bir film izlemenin hem keyifli hem de öğretici olacağını düşünüyorum. (Emine)

Yazılı planı mesleğimizin başında yapıyorduk. Senelerdir yapmadık. Aslında çok yararlı bir uygulama, farklı branşlardan öğretmenlerle bir fikir alışverişinde bulunarak yapmak da farklı bir deneyim olacak. (Ceren)

Evet, aslında derse girmeden önce derse ilişkin bir plan hazırlıyoruz kafamızda, ama yazıya dökmeyeli uzun yıllar oldu. Hem de kültürel değerlere duyarlı bir ders planı, yani özellikle bu konuya dikkat ederek bir ders planı hazırlamak farklı uygulama olacak. (Gülhan)

Kendi dersimizi video kaydına alıp ardından izlemek...kendimizi dışardan görmek ve aslında sınıf ortamında fark etmediğimiz davranışlarımızı ya da uygulamalarımızı görmemizi sağlayacak 3. bir göz olacak. (Ahmet)

Ben de mikro öğretim uygulamasının faydalı olacağını düşünüyorum. Şimdiden çok heyecanlandım. (Deniz)

—*Meslektaşımın dersini izliyorum uygulamasına ilişkin benim bir endişem yok, bir müfettişin izlemesindenense sizi geliştirme amacıyla izleyen bir arkadaşınızın izlemesini yeğlerim. (Yüksel)*

—*Yüksel'e katılıyorum. Ben de bir meslektaşımızın dersimizi izleyip farklı açılardan değerlendirmesinin ve bize dönütler sunmasının geliştirici olacağına inanıyorum. (Gülhan)*

—*Evet hem bizler de izlediğimiz meslektaşımızdan bir şeyler öğrenebilir, eksikliklerimizi görebiliriz. (Emine)*

Gerçekleştirilen birinci topluluk toplantısında iki ay boyunca uygulanacak olan Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT etkinlikleri tartışılmış ve bu etkinliklerin uygulanma durumuna, uygulanma süresine ve varsa ilave etkinliklere dair öneriler görüşülmüştür. Bu görüşmeler esnasında topluluk üyelerinin sunduğu ifadeler, konuya bakış açıları, istekleri, endişeleri ve bu hususlardaki düşünceleri, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılık geliştirme sürecinin planlanmasında doğru bir durum analizi yapabilme açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın ilk toplantısında, MÖT üyelerinin yakın ilişkiler içinde olduğu, düşüncelerini şaka ile karışık biçimde yer yer esprilerle ortaya koydukları ve kendi aralarındaki iletişimin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bazı üyeler ilk toplantıda daha çekingen ve sesiz kalsalar da uygulama ilerledikçe birlikte yürütülen etkinliklerle öğretmenler arasındaki iletişimin daha da güçlendiği ve öğretmenlerin kendilerini diğer üyelerin yanında daha rahat hissettikleri, görüşlerini daha rahat dile getirdikleri görülmüştür. Etkinlikler ile ilgili tartışmaların yürütüldüğü esnada öğretmenler sıkça okulda yaşadıkları problemlere değinmişlerdir. Bu aslında öğretmenlerin kendilerini, bireysel ve ortak problemlerini ifade etme ortamı ve olanağı bulamadığının ve bunun için bir platforma ihtiyaç duyduğunun bir göstergesi olabilir.

MÖT üyelerinin etkinlikler hususundaki görüş ve önerileri Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT uygulamasının eylem planına son halinin verilmesini sağlamıştır. Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinliklerinden ilki “Film İzliyoruz.” etkinliğidir. Bu etkinlik ile çokkültürlü bir başka eğitim ortamında yaşananlara ilişkin farklı bir bakış açısı sunan bir filmin öğretmenler tarafından bireysel olarak izlenmesi ve akabinde MÖT üyeleri tarafından birlikte değerlendirilmesi ve tartışılması hedeflenmiştir. MÖT üyelerinin kendileri için uygun bir zamanda filmi bireysel olarak izlemesi için onlara tanınan bu esneklik ile etkinliğin daha etkili olması hedeflenmiştir. Bu etkinliğin MEB programında olmasına karşın yapı(a)mamasının belirtilmesi üzerine bu etkinliğin kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme hususunda uygulanabilirliğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu

etkinliğin sunacağı eleştirel düşünme ve tartışma kültürü sayesinde oluşturulabilecek farkındalığın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması/ duyarlılık geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Ortak ders planı hazırlama etkinliği “ders imecesi” (Gözel ve Erdem, 2016), “ders çalışması ya da “ders inceleme grupları” (Sullivan ve Glanz, 2015) olarak da adlandırılan etkinliklerle benzerlik gösteren alternatif bir ders denetimi denetim yaklaşımıdır. “Ders imecesi” ya da “ders inceleme grupları” bir öğretmen grubunun birlikte tüm derslerini planladığı sürekli bir uygulama iken, bu araştırmada uygulanan “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliği, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme/kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulması sürecinin yalnızca bir uygulamasını kapsamaktadır. Etkinliğin amacı, çokkültürlü eğitim deneyimleri bölümünde ortaya konulduğu üzere kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında sınırlı iş birliği deneyimine sahip olan MÖT üyelerinin, çeşitli iş birliği yollarını tecrübe ederek kültürel değerlere duyarlılık geliştirmeleri için zemin oluşturmak, bu uygulamanın kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkililiğini zorlukları ve kolaylıkları ile ortaya koymak ve okullarda uygulanabilirliğini sağlamaktır. Bu bağlamda öğretmenler daha önceden ortak ya da bireysel olarak KDD ders planı hazırlamadıkları halde bu etkinliği uygulamayı istemeleri ve kabul etmeleri çok önemlidir. Bu sayede öğretmenler, daha önce deneyimlemedikleri ve belki fikir sahibi dahi olmadıkları KDD Ders Planı hazırlamayı deneyimlemiş olacaklardır.

Mikro öğretim uygulaması ile, öğretmenlerinin kendi derslerini kayıt altına alıp önce kendilerinin izlemesi ve öz değerlendirme yapması, ardından MÖT üyeleri ile izleyerek geri bildirim sunması hedeflenmiştir. Bu etkinlik ile topluluk üyelerine sınıf içi durumlarına ilişkin geribildirim sağlanması amaçlanmıştır. “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğinde, MÖT üyesi öğretmenlerle bir öz değerlendirme formu paylaşılmıştır. Her bir topluluk üyesinin kendi videosunu izleyerek değerlendirmesi ve ardından diğer topluluk üyeleri eşliğinde izleyip tartışarak bu iş birlikli ve öz yönetimli uygulama sürecine dahil olması beklenmektedir.

Öğretmenin bir meslektaşının dersini izlemesi ve ardından geribildirim sunması alan yazında “akran gözlemi”, “meslektaş gözlemi”, “sınıf gözlemi”, “öğretim çemberleri” gibi farklı şekillerde isimlendirilen etkili bir denetimsel bir uygulamadır (Mohanty, 2005, s. 294).

Öğretmenlerin meslektaşlarının dersini izleyip geri bildirimde bulunması, öğretmenlerin nasıl öğrendiğinin farkında olmasını ve öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan gelişim uygulamasıdır. Bununla birlikte; meslektaşın dersini izleme ve geri bildirim sunma uygulaması boyunca, sürecin tasarlanmasında öğretmenlerin karara katılımı, açıklık ve geribildirim süreci konusunda eğitim oldukça önemlidir (Ivarsson, 2019). Bu uygulamada, etkinlik MÖT aracılığıyla yürütüldüğü için öğretmenler karar verme sürecine aktif katılımcı olarak dahil olmuşlar ve süreci birlikte planlamışlardır. Bunun yanı sıra topluluk üyelerine, geri bildirim sürecinde yol göstermesi adına gözlem formu hazırlanmış ve üyelerle paylaşılmıştır. “Meslektaşımın dersini izliyorum.” etkinliği ile öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olma ve derslerinde kültürel değerlere duyarlı öğretimi uygulama hususunda gelişim sağlaması hedeflenmiştir.

Özetlemek gerekirse; “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı”, öğretmenlerin gelişiminde farklı şekillerde kullanılan uygulamaların, “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim”, “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim” ve “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen” kavram ve içerikleri ile birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Her bir etkinlik, uygulanabilirlik, iş birliğine katkısı ve kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususunda etkisi düşünülmüş ve planlanmıştır. Bir sonraki bölümde yukarıda bahsedilen etkinliklerin uygulama ve değerlendirilme sürecine yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin, kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesine katkı sağlamaya yönelik olarak belirlenen her bir etkinliğe ve etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlemek” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT etkinliğine ilişkin bulgular, “Etkinlik Öncesi Bakış”, “Etkinliğin Uygulama Süreci”, “Etkinlik Sonrası Değerlendirme” boyutları ile sunulmuştur:

“Etkinlik Öncesi Bakış” boyutunda sunulan bulgular, söz konusu MÖT etkinliği uygulamaya konulmadan önce MÖT üyelerinin etkinliğe ve etkinliğin konusu olan olguya ilişkin görüşlerinin alındığı odak grup görüşmesi verileriyle,

“Etkinliğin Uygulama Süreci” boyutunda sunulan bulgular, MÖT üyelerinin söz konusu etkinliği yürüttükleri esnada görüşlerinin alındığı odak grup görüşmesi ve araştırmacı gözlem verileriyle,

“Etkinlik Sonrası Değerlendirme” boyutunda sunulan bulgular ise, etkinliğin uygulanmasının ardından topluluk üyelerinin etkinlik deneyimine ve etkinliğin etkililiğine ilişkin görüşlerinin alındığı odak grup görüşmesi ve araştırmacı gözlem verileriyle elde edilmiştir.

4.3.1. “Film İzliyoruz.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Film İzliyoruz.” isimli “Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Etkinliği”, araştırmacı tarafından önerilen ve araştırmanın amacına uygun olarak “çokkültürlü eğitim” konusunu işleyen filmler arasından, MÖT üyelerinin ortaklaşa seçtiği bir filmin, araştırma bağlamında eleştirel bir gözle bireysel olarak izlenmesi, birlikte tartışılması ve araştırma bağlamında eğitsel çıkarımların yapılarak sürecin genel olarak değerlendirilmesini içermektedir. MÖT üyelerinin “Film İzliyoruz.” etkinliğine ilişkin etkinlik öncesi görüşleri “Etkinlik Öncesi Bakış” olarak Tablo 4.3.’de, etkinliğin uygulama sürecine ilişkin bulgular “Etkinliğin Uygulama Süreci” olarak Tablo 4.4.’de, etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgular “Etkinlik Sonrası Değerlendirme” olarak Tablo 4.5.’de sunulmuştur.

MÖT üyelerinin “Film İzliyoruz.” etkinliğine hazırlanma süreci toplantı öncesinde üyeler tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Fransız yazar François Bégaudeau’ nun 2006 tarihli aynı isimli romanından sinemaya uyarlanan, öğretmen-romancı François Bégaudeau’ nun, Paris’in zorlu bir mahallesinden farklı ırklara mensup öğrencileriyle bir yıl boyunca zorluklar yaşadığı kendisinin bir versiyonunu oynadığı “Sınıf” (“Entre Les Murs”) isimli film eleştirel bir gözle izlenmiştir. Ardından izlenen bu filmin çeşitli açılardan tartışıldığı “Film İzliyoruz.” etkinliği yürütülmüştür. Etkinlik süresince MÖT üyeleri, filmi “kültürel değerlere duyarlı eğitim ve öğretmen” bağlamında eğitsel açıdan irdelemiş ve çeşitli çıkarımlarda bulunmuşlardır. MÖT üyelerinin etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin etkinlik öncesi değerlendirmeleri Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. MÖT Üyelerinin “Film İzliyoruz.” Etkinliğin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış

<i>Etkinlik Öncesi, Etkinliğe İlişkin</i>	
<i>Daha önce uygulama durumu</i>	<i>Yapmadık.</i>
	<i>Yüksek lisans dersinde yaptık.</i>
<i>Uygulamadan beklenen</i>	<i>Sosyalleşme Yol gösterme, ilham kaynağı olma Farkındalık kazandırma Çıkarımlarda bulunma</i>

Tablo 4.3.’de görüldüğü üzere, MÖT üyelerinin çoğunluğu daha önce eğitsel bir film izleyip meslektaşları ile paylaşma ve tartışma ve etkinliğinde bulunmamıştır. Sadece MÖT üyelerinden Yüksel böyle bir etkinlik deneyimi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Yüksek lisansta Abdurrahman hocamız “Son Kale” diye bir filmi izlememizi söyledi. Onu izledik ve sonra sınıfta üzerine tartıştık, yaptık böyle bir etkinlik, bu da 2. oluyor. Artık devamı gelir umarım. (Yüksel)

Böyle bir etkinlik deneyimi olmadığını söyleyen diğer MÖT üyeleri, bir grup olarak film izleyip, değerlendirip, eğitsel çıkarımlar yapacak olmanın “sosyalleşme”, “yol gösterme-ilham kaynağı olma”, “farkındalık kazandırma”, “çıkarımlarda bulunma” gibi birçok farklı açıdan katkı sağlayacağını düşünmekte ve bu katkıları şu şekilde ifade etmektedir.

Birbirimizle iletişim kuruyoruz, fikirlerimizi paylaşıyoruz. Samimi bir ortam oluşuyor. (Ceren)

Bize uzak kültürlerin davranış biçimlerini filmler, tiyatrolar ve sahne sanatları aracılığıyla görebiliyoruz. Globalleşme çağında herkes içi içe yaşadığı için, filmde gördüklerimiz bize olumlu ya da olumsuz yönde ilham kaynağı olabilir. Davranış biçimlerini bir süzgeçten geçirir ve ona göre kendi kültürümüze adapte edebiliriz. (Deniz)

Yol gösterebilir, fikir verebilir. Göçmen çocuklara karşı davranışlarımızı, bakış açılarımızı değiştirebiliriz belki. Filmi örnek alabiliriz. (Yüksel)

Bu tarz etkinliklerin farklı bakış açılarını bir araya getirip senin de farklı açılardan bakmanı sağladığı, görmediklerini sana gösterme fırsatı sunduğu için çok faydalı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. (Ahmet)

Bu uygulamada, izlediğimiz filmin farklı bakış açılarını herkesten dinleyerek uygulanabilir ve uygulanamaz yönlerini tespit edip kendi eğitimimize nasıl entegre edebiliriz şeklinde çıkarımlar yapabiliriz. (Emine)

Yukarıda, etkinliğin sunacağı olası katkılara ilişkin MÖT üyelerinin farklı açılardan görüş bildirdiği görülmüştür. Bununla birlikte etkinliğin hemen başında, Gülhan, etkinliğin aslında şimdiden kendisi için bir farkındalık kazandırdığını şu ifadelerle belirtmiştir.

Farkındalık. Ben mesela orada bir öğretmenin örnek verirken ismi hep kendi ülkesinden isimler vermesi ve öğrencilerin tepki göstermesi. Ben de aynı şeyi yapıyorum. Hiç Suriyeli bir öğrencinin isminden örnek vermedim sınıfta. Bu benim çok dikkatimi çekti. Ve hoşlarını gideceğini de düşünüyorum böyle bir şey yapsak. (Gülhan)

Bu araştırmanın nihai amaçlarından biri olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması/duyarlılık geliştirmesi hususunda, henüz etkinliğin başında Gülhan'ın kendi sınıf deneyimleri ile ilgili yaşadığı bu farkındalık ve bunu diğer üyelerle de paylaşması çok önemli ve anlamlı bulunmuştur. Özetle yukarıdaki tüm ifadelerden anlaşılabileceği üzere MÖT üyeleri eğitsel bir filmi izleyip tartışmanın hem filmin öğreticilik potansiyeli hem de tartışma esnasında meslektaşlardan öğrenilecekler açısından verimli olmasını beklemektedir.

“Film İzliyoruz.” etkinliğinin uygulama sürecine ilişkin bulgular, eğitim sistemleri açısından “ortaklaşan ve farklılaşan noktalar” ve filmin ana karakteri olan Fransızca öğretmeni “Marin’ in yaklaşımının olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmesi” olarak ele alınmış ve Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Film İzliyoruz. Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

<i>Etkinliğin Uygulama Sürecine İlişkin,</i>		
<i>Ortak noktalar</i>	Öğrencilerin uyum ve iletişim sorunu Velilerle iletişim sorunu	
	<i>Okul düzeyinde</i>	Müdürün tavrı Öğretmenler arası ilişkiler Ast-üst ilişkisinin olmaması Öğrenci değerlendirmesi-daha demokratik Şeffaflık (Okul Müdürü)
<i>Farklılaşan noktalar</i>	<i>Öğretmen düzeyinde</i>	Öğretmenlerin öğrencileri tanımaması
	<i>Öğrenci düzeyinde</i>	Kültürel farklılıklar-Saygı Kültürel farklılıklar-Yardımseverlik Disiplin Birlikte davranabilme

(Devamı arkadadır.)

Tablo 4.4. *Film İzliyoruz. Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular (Devamı)*

<i>Marin (Baş karakter-öğretmen)</i>	<i>Olumlu olarak değerlendirme</i>	Öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlama Cezalandırmadan kaçınması Arabulucu Destekleyici- teşvik edici
	<i>Olumsuz olarak değerlendirme</i>	KDD açısından Öğrenci yaklaşım- inatlaşması Kullandığı dil Toparlayıcılık

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere Fransa'da çokkültürlü bir okulda öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri arasında yaşanan çatışmaları ve izlenen çözüm yollarını anlatan film, MÖT üyeleri tarafından çoğunlukla, oradaki eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemi açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve bazı hususlarda ortaklaşan noktalar olduğu görülse de çoğunlukla okul, öğretmen ve öğrenciler boyutlarında çeşitli açılardan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. MÖT üyeleri filmde izledikleri okul, öğrenci ve velilerle ilgili ortaklaşan noktalara ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Farklı kültürler bir arada olduğunda ne kadar zor uyum sağlamak, öğretmenler için iletişim kurmak zor bunları görüyoruz yine. (Gülhan)

Orada da velilerle iletişimde sıkıntı vardı, mesela Süleyman'ın annesi Fransızca bilmiyordu, Süleyman aktarıyordu ama o da ne kadar doğru aktarıyordu bilmiyoruz. Annesi diyor ki Süleyman iyi. Süleyman ne diyor kim bilir. Ben işte öğrencime kızdım annen ya da baban gelsin dedim, baba geldi, o öğrenciye söylüyor öğrenci bana söylüyor onun gibi. (Emine)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MÖT üyeleri, farklı kültürlerin, kültürel çeşitliliğin bir arada yaşatılmaya çalışıldığı okullarda -ülke fark etmeksizin- aynı uyum ve iletişim problemlerinin olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte MÖT üyeleri, araştırmanın önceki bölümlerinde karşılaştıkları problemlere ilişkin sıklıkla dile getirdiği, öğrencilerin ailelileri ile dil bilmemeleri nedeniyle yaşadıkları iletişim kopukluğunun burada da gözlemlendiğini ifade etmiştir. MÖT üyeleri, filmde sunulan çokkültürlü eğitim ortamında gözlemlediği sınırlı ortak noktalara kıyasla okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında farklılaşan birçok noktaya işaret etmiştir. Bu noktalardan ilki olan okul düzeyinde gözlemlenen “müdürün tavrı”, “öğretmenler arasındaki ilişkiler”, “ast-üst ilişkisinin olmaması”, “öğrenci değerlendirmesi-daha demokratik”, “şeffaflık (okul müdürü)” boyutlarıdır. MÖT üyeleri

yukarıda sıralanan okul düzeyinde gözlemlenen farklılaşan noktalara ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Okul müdürünü hatırlıyorum öğretmenlere çok destek verdi. Ve profili çok çok iyi anlayan bir müdürdü. Mesela toplantı oldu. Toplantıda öğrenciler gülüyor, kendi arasında konuşuyor. O anda bizim toplumla kıyasladığımız zaman bizde ne yapılır işte çık dışarı ya da hani toparlan, ne yapmaya çalışıyorsun gibi yaklaşımlar olur. Mesela orada o profili aslında o kültürü çok iyi anladıklarının bir göstergesi. Çünkü öğrencilerden başka bir davranış beklenemeyeceğini biliyorlar. Daha farklı yaklaştıkları zaman da daha negatif etkiliyor. Görüldü yani filmin sonunda da bu. Dolayısıyla öğretmenler toplantılarını yapmaya devam ettiler. Onlar orada öyle davranışlar yaparken müdürün tepkisizliği o profili gerçekten çok iyi anladığını gösteriyor. (Deniz)

Filmin girişinde, dönem başında toplantı yapıp kendilerini tanıttılar. Çok samimi bir ortamdı. Benim çok hoşuma gitti. (Gülhan)

Mesela öğretmenler toplantısında öğretmenlerin fikirlere saygı duymaları çok çok çok çok güzeldi. Bizde genelde toplantılarda neredeyse 23, 25 yılın içinde geliyorum yani bizde genel toplantılarda biri bir şey söyler ve öbürü hemen ona saldırır. Doğru düşünmediğini ifade eder. Hayır, öyle olmaz böyle olur. Ama orada bütün öğretmenler saygı çerçevesinde kendi fikrini, yanlış olan da fikrini çok çok doğru ifade edebildi. Mesela bir tanesi kahve makinesine takıldı. Kahveyi nasıl yapacağız işte şu kadar para ama bu kadar para çok değil mi? falan gibi. Herkes şöyle bir baktı, çünkü toplantıda öğrenci konuşuluyor ama herkes güldü geçti, yani bu çok sorun değil anlamına getirdiler. Çok güzeldi. Böyle kamufle ettiler mesela olayı ya ama bizde olsa mesela herkes böyle birbirine saldırır. Yani orada o çok güzeldi. (Deniz)

Bir tane öğretmen vardı, isyan ediyordu. Bu hani isyanlarda olmasına rağmen diğer öğretmenlerin hiç sesi çıkmadı. Yani desteklemediler değil aslında. Onlar da olayın farkındaydı ama daha çok zor bir profil olduğu için ateşe körükle gitmek istemedi. Çünkü sessiz kalmak dışında onların ellerinden gelen bir şey yoktu. Sadece öğretmeni sakinleştirmek amacıyla bir yaklaşımdı. (Ceren)

Bir de hiç ast üst ilişkisi yoktu. Okul yönetimi ile çok rahat bir şekilde iletişim kurabiliyorlardı. (Emine)

Ya benim şey dikkatimi çekti. Dönem sonunda öğrencileri değerlendirmek ve notlandırmak için bir kurul toplanıyordu. Orada iki tane de sınıf temsilcisi vardı, fazla demokratik geldi. (Ceren)

—Mesela müdür çocukla ilgili tutanak tuttuğu zaman kendi söyledi, hani kıza olumsuz şeyler söylemiştin, onu da yaz diye belirtti. Yani daha şeffaflar. (Yüksel)

—Evet bizde öyle bir şans yok. (Ceren)

—Konuyu kapatmak, üzerini örtmek yerine açık bir şekilde olayı yazabiliyorlar, o yüzden o kısım da güzeldi aslında, şeffaf olmaları bakımından. (Yüksel)

Yukarıda sunulan ifadelerden de anlaşılacağı üzere MÖT üyesi öğretmenlerin, okul müdürünün tavrını öğrenci profilini tanıyan ve anlayan olarak; öğretmenler arasındaki ilişkiyi daha samimi, daha saygılı, daha destekleyici olarak; öğretmen ve okul müdürü arasındaki ilişkiyi daha az formal olarak; öğrencilerinin yıl sonu değerlendirmelerini tüm paydaşların değerlendirmeye katılmasının sağlanması dolayısıyla daha demokratik olarak ve son olarak öğrenciye kötü bir söz söylemiş olan Marin' e bununla ilgili rapor vermesi ve raporda söylediği sözü de yazmasını istemesi nedeniyle de okul müdürünü daha şeffaf olarak değerlendirdiğini

söylemek mümkündür. Topluluk üyelerinin okul düzeyinde tespit ettiği farklılıklar genel olarak değerlendirildiğinde filmde gözlemledikleri okulu kendi okullarından çeşitli yönlerden daha etkili bir okul olarak algıladıkları söylenebilir. MÖT üyelerinin öğretmen düzeyinde gözlemledikleri en önemli farklılık ise “öğretmenlerin öğrencilerini tanımamasıdır”. MÖT üyeleri, filmdeki öğretmenlerin öğrencilerini tanımamasına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

—Mesela bizim okulumuzda öğrenciye bakıyorsun, sorunlu bir öğrenciyse eğer mesela anne baba boşanmış, baba hapiste, anne kaçmış, çocuk dededen dayak yiyor, böyle bir durumda bu çocuğun bunları yapması çok normal bizim için. Şimdi o çocuklar kim bilir neler yaşadı yani o hırçınlıkları bence bir yaşanmışlığın sonucu. (Gülhan)

—Bir de aklıma şu geldi, öğretmenler sanırım yani filmde çocuğun geçmişini bilmiyorlar, biz aslında pek çoğunu biliyoruz o yüzden hangi çocuğa nasıl davranmamız gerektiğini de biliyoruz. (Yüksel)

—Filmde yansıtılmamış, hissettirilmedi. Mesela Süleyman'ın ailesinin onu geri göndereceği bir kız arkadaşı tarafından söyleniyor, sınıf öğretmenin bunu bilmesi lazım. (Emine)

—Evet, AA öyle mi falan diyor, ilgilenmiyor. (Ceren)

—Gerçekten çocukları arka planda tanımamış, ailesiyle ilgili bir bilgi edinmemiş. (Yüksel)

—Ya da o siyah giyen çocuk, kadın çocuğu net bir şekilde anlattı siyah giyiyor diye dışlanmasın diye, ondan sonra çocuk da kendini ifade edince ortama dahil olabildi. Bunu öğretmenin yapıyor olması lazım öncesinde. (Ceren)

—Biz mesela sınıf öğretmeni olarak sınıfı ilk aldığımızda bir tanıtım formu dağıtırız. Burada öğrenci gerekli bilgileri yazıyor. Herhangi bir sıkıntı varsa da biz veliyle görüşüyoruz ve net bir şekilde bilgi alıyoruz. Mesela ana baba ayrı mıdır, ana baba yok mu, kimin yanında yaşıyor gibi, biz bunları biliyoruz, bildiğimiz için de öğrenciyle ikili diyaloga girince nabza göre şerbet verebiliyoruz birbirimizi kırmayacak şekilde ama filmde öyle değildi çok sertti. (Yüksel)

—Evet çok sertti yani herkese karşı aynı tavrı. (Ceren)

Yukarıdaki ifadeler, MÖT üyelerinin, filmdeki öğretmenlerin öğrencileri tanımaması, onların ailevi durumlarını, geçmişlerini bilmemesi ve bilmediği için de öğrenciler ile empati kurup ona göre davranamamasına ilişkin gözlemleri ve çıkarımlarını yansıtmaktadır. Topluluk üyeleri gözlemledikleri öğretmen davranışlarından bahsederken ve kendileri ile kıyaslama yaparken aslında kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin en önemli özelliklerinden birinden söz etmişlerdir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri öğrencileri, onların kültürünü, onların geçmişlerini tanımaları ve derslerinde onların kültürlerine ve deneyimlerine alan sunması, yer açmasıdır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi hususunda, öğretmenlerin öğrencilerini ve ailelerini tanımalarının bir başka önemli sonucu ise okul ve veli arasında gelişecek yararlı diyaloglar ve velilerle kurulacak olan

sağlıklı iletişim ve etkileşimdir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında, velinin eğitim sürecine aktif katılımı oldukça önemlidir.

MÖT üyelerinin, filmle farklılaşan noktalar hususunda son gözlemi, öğrenci boyutundadır. Öğrenci boyutunda, topluluk üyeleri, “kültürel farklılıklar-saygı”, “kültürel farklılıklar-yardımseverlik”, “disiplin” ve “birlikte davranabilme” gibi hususlara ilişkin gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

—*Kültürel farklılıktan da kaynaklı tabi bizim kültürümüzde her zaman büyüğe saygı duyuyorsun ve öğretmenin bir saygınlığı var. (Ceren)*

—*Biz biraz daha sıcak ilişkilerimiz var ya, toplum olarak öyleyiz, yurtdışından gelenler öyle söylüyor. Sen gittin gördün işte size yaklaşımları nasıldı, biz olsak ohooo eve yemeğe bile çağırırız. (Yüksel)*

—*Çok hırçınlar çok sertler. (Ceren)*

—*Ergenler (Gülhan)*

—*Özgüvenleri çok fazla (Yüksel)*

—*Bu özgüven mi bilmiyorum ama sanırım bizim kültürümüzde biraz daha büyüklere saygılı olma konusunda diretiyoruz. İyi mi kötü mü bilmiyorum ama öyle olduğumuz için diyorum. (Ceren)*

—*Bizde öğrencilerin öğretmene karşı ne olursa olsun tavrı bu şekilde sert değildir. (Emine)*

—*Evet ve ben bu durumdan memnunum. (Ceren)*

—*Kedi köpek gibi ağız dalaşına giriyorlar. (Gülhan)*

—*Evet. Bir yerde bizim öğrencimiz keser bu durumu. (Ahmet)*

Kültürel farklılıklardan dolayı. Bizde manevi değerlere daha fazla ağırlık veriliyor. Yani şöyle bizde akranlar arasında ayrımcılık yapılmaması öğretiliyor. Genelde işte yardımsever olmak ya da mesela bir arkadaşının karnını açsa onla ekmeğini paylaş gibi. Ama Avrupa kültüründe bu değerler çok fazla olmadığı için bu çocuklar genelde dışlanıyor. Yani yalnız kalıyorlar genelde bu çocuklar. Tamamıyla bireysel takılıyorlar. Dolayısıyla onları kazanmak bizdekinden çok daha farklı. (Deniz)

—*Bizde mesela bir öğrenci öğretmene karşı "Hocam siz bana takıntılısınız." dese, birileri susturmaya çalışır sus ne yapıyorsun sen diye, ama filmde yoktu mesela. Toplum baskısının olmadığını gösteriyor. (Ahmet)*

—*Bence toplum baskısı çok fena bir şey değil, bir düzeyde olmalı bence. (Ceren)*

—*Akademik eğitimde bir disiplin gerekir. Disiplinden kastım etkinlik değil, sınırların bilinmesi gerekir. Montessori eğitimi diyorlar ya işte çocuk istediği yere gitsin, ben ona biraz karşıyım. Mesela matematikte oyunla matematik yapılabilir ama daha ileri seviyeye gelmek için disiplin gerekiyor. (Gülhan)*

Şu da dikkatimi çekti, aslında çocuklarda sıkıntı yok. Çocukların kendi arasındaki ilişkilerinde sıkıntı yok çünkü farklı ırktan olmalarına rağmen işte Fransız da vardı. Farklı ırklar, farklı dinler vardı. Ona rağmen

bir olup öğretmenleriyle iletişime geçtiler atılacak çocuk için. Sen yanlış yapıyorsun öğretmenim dediler. Yani birlikte davranabilmeleri güzeldi. (Ceren)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MÖT üyeleri filmde sunulan öğrencileri kendi öğrencilerine kıyasla daha az saygılı, daha az disiplinli, daha sert ve hırçın ve daha rahat olarak nitelendirmişlerdir. Fransız öğrenciler ile kendi öğrencileri arasındaki bu farkı, toplumların kültürleri ve değerleriyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerle ilgili sıraladıkları olumsuz görüşlerinin yanı sıra öğretmeni nedeniyle okuldan atılacak arkadaşı için öğretmenin karşılarında durabilmelerini ve birlikte davranabilmelerini ise öğrencilerin olumlu özelliği olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik süresince yapılan bir başka gözlem, MÖT üyelerinin filmin ana karakteri Fransızca öğretmeni Marin' e ilişkin değerlendirmeleridir. Bu gözlem ve değerlendirmeler, takip edilmesini kolaylaştırmak üzere “olumlu ve “olumsuz” olarak iki ayrı kategoride sunulmuştur. MÖT üyelerinin Marin' e ilişkin olumlu değerlendirmeleri “öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlama”, “cezalandırmadan kaçınma”, “arabulucu rolü”, “destekleyici-teşvik edici rolü” olarak sunulmuştur. MÖT üyeleri, bu kategorilere ilişkin gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

—Yaptığı bazı şeyler güzel mesela çocukların kendisini tanıtması, duygusal açıdan kompozisyon gibi bir şey yazdırdı. (Yüksel)

—Yıl sonunda teslim ettirdiği şey mi? O güzeldi evet. (Ceren)

Kompozisyon yazdırıldığında da onları çıkarıp okuttu. O çok hoşuma gitti benim. Kendilerini tanıttılar, kendilerinden bahsettiler. Mesela kompozisyon yazamayan bir çocuğu hayatını fotoğraflarla anlatması konusunda destekledi, o fotoğrafları okulda sergiledi (Ahmet)

Öğrencilere isimleriyle hitap ediyor ve öğrencilerden isimlerini önlerine yazmalarını istiyor birbirlerini tanımları için. (Deniz)

Mesela bir öğrenci bir dil bilgisi kuralına istinaden diyor ki biz günlük hayatta kullanmıyoruz bunu, neden öğreniyoruz diye sorguluyor. Bunlar çok güzeldi, ama bizde bunu sorgulatmıyor öğretmen. Orada öğretmen ne diyor? Açıklamalar. Evet, haklısın, günlük hayatta kullanılmıyor diyor. Haklısın yani bu konuda hani sana hak veriyorum ama biz yine de bilelim noktasına getiriyor. Yani Öğrenciler neden şöyle neden böyle? Hani sorgulama, sorgulama, öğretmenle diyalogları ben çok iyi olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmen hani öğrencilerin kendilerini ifade etme şeyine izin verdi. (Deniz)

Mesela işte sandalyede düzgün oturmayan bir öğrenci var, bizde öyle olsa öğretmen ne yapıyor? Öğrencinin başına dikilir, düzelt sandalyeni, düzgün otur, gözüme bak der. Peki bundan sonra da anlamıyorsa disiplin kuruluna sevk ediyoruz. Öğrenciler disiplinden çıkmıyor. O okuldan o okula gidiyor

ve bu öğrenciyi kaybediyoruz. Ama Marin orada ne yaptı? Öğrenci düzgün oturmamasına rağmen ve arkadaşlarına sürekli laf atmasına rağmen sadece öğrenciye odaklandı ve öğrenciden cevabı almaya çalıştı. Sandalyeye odaklanmadı, öğrencinin diğer öğrencilerle diyaloguna odaklanmadı. Ama sonunda öğrenciyi istediği kıvamına getirdi. Yani bu çok önemliydi. Öğretmen öğrenci yönünden ben bunu çok önemli buluyorum. Yani öğrencinin kendini kendilerini ifade etmesine izin vermesi çok çok güzeldi. O açıdan çok güzeldi. (Deniz)

Bir de sorunu yaşayan Marin' di. Ama ceza verilmesin diye çok uğraştı. Hani diğer öğretmenler hep ceza verilsin derken. Tehdit ve ceza yerine ödüllendirme. Ceza vermek yerine farklı yollarla bu çocuğu kazanmak istiyordu aslında. (Gülhan)

—Öğrencilerin arasındaki çatışmalarda da öğretmen orta yolu bulmaya ve çatışmaları çözmeye çalıştı. (Emine)

—Birbirlerine saygı duymalarını sağlamaya çalıştı. Evet. (Yüksel)

Öğrenci bir şey söylediği zaman veya ters bir şey söylediği zaman ya da yapmak istemiyorum dediği zaman evet, evet yaparsın, yaparsın hayır yaparsın gibi destekleyici, teşvik edici bir yaklaşıma sahipti. Bizim toplumumuz olmayan bir şey aslında. Çünkü bizde hemen şey oluyor, yani neden yapamayacaksın? Tamam yapmayacaksan yapma mesela. Ama öğretmenin yaklaşımı tamamıyla onları anladığını gösteren bir yaklaşımdı. Çünkü bu şekilde yani ters yaklaştığı sonuç alamayacağını biliyordu. Dolayısıyla bu tamamıyla öğrencilerin kişilikleri ve kültürlerini anladığı anlamına geliyor. (Deniz)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılabacağı üzere MÖT üyeleri, Fransızca öğretmeni Marin' in öğrencilerin isimlerini önlerine yazmasını istemesini; öğrencilere kendileri ve ailelerini tanıttak kompozisyon yazdırmasını ve bunları sınıf içerisinde okumaya teşvik etmesini; kompozisyon yazmak istemeyen ve fotoğraf çekmekle ilgilenen bir öğrenciye ise kendini ve ailesini fotoğraflarla tanıttak konusunda teşvik etmesini, öğrencileri daha yakından tanıma gayreti, öğrencilerin birbirlerini tanımasını sağlama, öğrencileri yapabilecekleri konusunda destekleme hususlarında önemli bulmuşlardır. Bununla birlikte Marin' in öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını sağlaması ve öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda orta yolu bulmaya çalışması topluluk üyeleri tarafından gözlemlenmiştir. MÖT üyeleri bunun yanı sıra, Marin' in sorun yaşadığı ve disipline giden bir öğrencisinin ceza almaması için uğraşmasının öğrenciyi cezalandırmak yerine onu kazanmaya çalışması olarak yorumlamıştır. MÖT üyeleri tarafından sunulan bir başka gözlem ise Marin' in anlattığı dil bilgisi kuralına istinaden “bunu günlük hayatta kullanmıyoruz, neden öğreniyoruz?” şeklinde kendisine karşı çıkan bir öğrenciye hak vermesi ve uygun bir dille öğrenmesi gerektiğini ifade etmesidir. Topluluk üyelerine göre Marin, öğrencinin kendisini ifade etmesine, sorgulamasına, düşündüğünü söylemesine olanak sunmuştur. Öğretmenlerin bu gözlemi kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından da önemlidir. Çünkü kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında da öğrencilerin demokratik katılımı, eşit söz hakkı, kendi deneyimlerini ifade edebilmeleri

önemlidir. Bununla birlikte öğretmenin, öğrencilerin arasında gelişen çatışmalarda saygı ve hoşgörü ortamı oluşturma gayreti, kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinden birini sergilediğini göstermektedir. MÖT üyesi öğretmenlerin Marin’ e dair gözlemlerinde kültürel değerlere duyarlı öğretmene ilişkin atıfları, bu hususta öğretmenlerde bazı farkındalıkların oluştuğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

MÖT üyelerinin Marin’ e ilişkin olumsuz değerlendirmeleri “kültürel değerlere duyarlılık”, “öğrenci yaklaşımı-inatlaşma”, “kullandığı dil”, “toparlayıcılık” başlıkları altında sunulmuştur. MÖT üyeleri, Marin’ in davranışlarını kültürel değerlere duyarlılık hususunda şu ifadelerle değerlendirmiştir:

—Adam inatla, dünyanın en güzel yeri Paris gibi bir cümle kurdu. 2-3 kere inatla tekrarlardı. (Gülhan)

—Özellikle zaten Fransızca öğretmeni düşün yani. Başka bir öğretmenle seçmemişler. Matematik öğretmeni seçmemiş, Fransızca öğretmeni seçmiş vurguluyor. Yani hafiften bir milliyetçilik var aslında. (Ahmet)

Örnekler verirken sadece beyaz isimleri örnek kullanması, öğrenciler tarafından da eleştiriliyor hatta. (Gülhan)

Filmdeki öğretmen aslında farklı kültürlerle daha saygılı çalışmalar yapabiliirdi onları daha iyi tanıyacak, tanıtacak, biraz o konuda eksik kaldı farklı kültürlerle saygı konusunda. Özellikle kendi kültürünün baskın olduğu imajını veriyordu alttan alta. Çünkü dikkatinizi çekmesi lazım o sınıftaki öğrencilerden bazıları Fransız sömürgesi ülkelerden gelmişti, o da hala baskın kültürün etkisini onlara hissettiriyordu bence. Yani farklı kültürlerle kültürel değerlere saygı çok yoktu. (Yüksel)

Yukarıda sunulan MÖT üyeleri ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, Marin’ in özellikle kendi kültürünün baskın olduğu imajını vermesi, sınıfında bulunan öğrencilerin kültürlerine referanslar sunmaması, onların kültürlerini tanımaya ve tanıtmaya çalışmaması, örneklerinde “Beyaz” isimleri kullanmasından dolayı eleştirilmesi, gibi hususlar dikkate alındığında kültürel değerlere duyarlı bir öğretmen olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

MÖT üyeleri, Marin’ in öğrencilere yaklaşımı, öğrencilerle iletişimi ve kullandığı dile ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

—Ben öğretmenin o yaştaki bir çocuğa karşı tavrını çok şey bulmadım. O yaştaki bir çocuğun bu kadar üstüne gidersen da seninle restleşir o sınıfta ortamında. Bireysel olarak görüşme yapması gerekiyordu. Sınıf içinde rencide olduğu için çocuk daha da başkaldırdı. (Ceren)

—Yani pedagojik olarak çok donanımlı değildi öğretmen. Öğretmenler birbiriyle iletişim içerisinde ne yapabiliriz falan diye düşünür gibi görünüyor. Ama bakıyorsun sınıf içinde öğrenci ile ağız dalaşına giriyor. (Yüksel)

Çok gülümsemiyordu sanki, değil mi? Ciddiydi biraz. Daha sempatik olabilirdi. Fransızca öğretmeni olduğu için mi acaba? Daha sevecen, daha gülümseyerek daha pozitif yaklaşabilirdi. Sınıfta iletişim açısından. (Yüksel)

Öğretmen de sertti yani tavır olarak sertti, bu da iletişim becerilerini tamamen köreltti. (Ahmet)

—Öğretmenin kullandığı kelimeler de hoş değildi kız için mesela ama öğretmene de bir şey olmadı. (Ceren)

—Çok kötüydü evet. (Gülhan)

—Biz disiplini onlara göre daha çok uygularız, daha sertiz belki ama kimsenin ağzından o kelime “sokak kadını” kelimesi çıkmaz. Çıksa da kimse arkasında durmaz. (Ceren)

—Orada çok yanlış yaptı. Kontrolü yitirdi, özür de dilemedi. (Ahmet)

—Mesela müdür de gayet normal bunları yaz dedi, eleştirel bir şey söylemedi. (Yüksel)

Yukarıda sunulan MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri Marin’ in metni okuması hususunda öğrenci ile inatlaşmasını, onların tabiri ile “ağız dalaşına girmesini” pedagojik açıdan yanlış bulmuş, bu sorunun ders dışında bireysel görüşme yaparak çözülmesi gerektiğini, aksi halde öğrencinin sınıf içerisinde rencide olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Marin’ in sert bir tavır ve üslubunun olduğunu ve iletişim becerilerinin yüksek olmadığını değerlendiren topluluk üyeleri, daha sevecen, daha kucaklayıcı ve daha pozitif bir yaklaşım içerisinde olsa Marin’ in öğrencileri ile daha iyi iletişim ve etkileşim kurabileceğini ifade etmişlerdir. MÖT üyesi öğretmenler, Marin’ in en büyük iletişim hatasının kullandığı yanlış dil/ifade olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrenci için o kötü ifadeyi kullanırken kontrolünü kaybettiğini ve ardından bu ifade için özür dilemediğini gözlemlemişlerdir. Topluluk üyeleri bu hususta kendileri ile kıyaslama yaparak “disiplinli ve sert oluşlarına” gönderme yapmış, kendilerinin böyle yanlış bir ifade kullanmayacaklarını, kullansa da arkasında durmayacağını savunmuşlardır.

MÖT üyeleri, Marin’ in toparlayıcılığına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır.

—Öğretmen de çok çaba sarfetmedi ya? (Ceren)

—Olumlu şeyler de vardı, olumsuz şeyler de vardı. Öğretmen çok da iyi böyle onları saran işte öğrencileri saran sarmalayan biri değildi. (Yüksel)

—Farklı bir yöntem izledi aslında. Evet. (Ceren)

—Net şöyle bir mesaj verdi bana, öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili hiçbir bilgiye sahip değil, vasıfsız, karizmatik değil, çocukların suyunu gidip onları bir hale getirebilecek kişi öğretmendi ama yapamadı. (Ceren)

—Sınıf düzelirdi değil mi öyle olsa? (Yüksel)

—Düzelirdi, hem de coşardı. İlk geldiğimiz halde bu okul da öyleydi. (Ceren)

—Doğru söylüyor. Bir gün İstiklal Marşı okurken bir çocuk dedi ki, hazırolda durmadığı için kızılmıştı çocuğa, siz görürsünüz sizi şöyle şöyle yapacağım dedi, benim kanım donmuştu. (Emine)

—Benim geldiğim yıl düzelmeye başladı. Ben 2010'da geldim, 2010'dan önce tüm öğretmenler ücretliymiş, kadrolu öğretmen yokmuş, benim geldiğim sene işte Hüseyin Hoca falan geldi, herkes belli bir disiplinde çalıştı, eski müdür yardımcıları da vardı bu okulun çevresini bilen, öğretmenler bir 3 sene gidemedi. Hani gittiğin okulda 3 sene kalmak zorundasın ya. Öğretmenler de sahiplendi. (Gülhan)

—Evet ücretli öğretmen çünkü yarım dönem çalışıp gidiyordu. (Ceren)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MÖT üyesi öğretmenler, Marin' in sınıfı toparlayamadığını ve bunun için çok da çaba sarfetmediğini ifade etmişlerdir. Bunun sebepleri olarak da sınıf yönetimi, iletişim ve öğrencilere yaklaşımındaki hataları göstermişlerdir. Konuşma bu konu üzerinde devam ederken kendi okulların eski durumuna referans vererek öğrencilerle ciddi disiplin problemleri yaşadıklarını, fakat öğretmenlerin ve okul müdürünün daimî olması ve okulu sahiplenmesi, zamanla öğrencileri ve çevreyi tanımaya başlaması ve belli bir disiplinde çalışmayı sürdürmesi ile bu sorunları çözdüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmen ve okul müdürünün farklı yaklaşımları ve çalışmaları sayesinde, filmde izledikleri gibi ya da kendi okullarında deneyimledikleri haliyle farklı kültürlerden gelen ve davranış problemleri olan öğrencilerin değişmesinin, bu öğrencilerle yaşanan problemlerin daha aza indirilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Aslında MÖT üyeleri değerlendirmelerinde, çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemlerde öğretmenin etkisinin ve öğretmenin yapabileceklerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin, Marin' in yaklaşımını, kendi yaklaşımlarına paralellik kurarak incelemesi ve bazen doğru uygulamalar, bazen de yanlış uygulamalar yaptığını, bazen kendilerinden farklı bazen kendileri ile aynı davrandığını değerlendirmesi, aslında topluluk üyelerinin bu öğrencilere yaklaşımları hususunda kendilerini değerlendirmesini ve bu hususta yapıyor oldukları ya da yapabileceklerini irdelemesini sağladığı düşünülmektedir.

Uygulama esnasındaki karşılaştırma sürecinde MÖT üyelerinin Türk toplumuna ve “çokkültürlülüğe” ilişkin değerlendirmeleri ilgi çekici bulunmuş ve aralarından geçen diyalogun

(üyelerin birbirlerini fikirsel olarak besleyerek) ilerlemesi ve birbirlerine farklı bakış açıları sunması hususunda önemli olduğu düşünülmüştür. İlgili ifadeler aşağıda sunulmuştur:

—Biz alıştığımız herhâlde de mi? (Ahmet)

—Doğru sadece Türkleri düşündüğümüzde bile çokkültürlü bir toplumuz. (Yüksel)

—Suriyeliler gelince şunu anladık biz, biz çokkültürlü değiliz, kültürün parçalarıymışız şimdi çokkültürlü olduk. (Ahmet)

—Funda Hoca derste söylemişti çokkültürlü deyince başka ülkeler düşünmeyelim mesela Aydınla Acıpayam bile farklı. (Yüksel)

—Mesela sınıfta kültür farkı olan öğrenci çok, bizim burada kim var Afgan, Suriyeli, İranlı, 2—3 millet, orada baya çok karışık. (Emine)

—Ama işte Türkiye olarak düşünme, Afyonlu öğrenci var Ağrılı var. (Yüksel)

—Bizde Hristiyan olup da gizleyen öğrencimiz bile vardı. (Ahmet)

—Hatta kız olup erkek gösteren de vardı. (Ceren)

—Çerkes'imiz var mesela öğrencilerden (Ahmet)

—Ama onları şimdi Suriye kültürüyle bir arada tutmamak lazım, bizde Kürt Çerkes alevi falan zaten yeri burası onların. (Ceren)

—Farklıymışız onlardan aslında farklıyız işte, mesela Çerkes evine misafir oldun mu hiç? (Ahmet)

—Çok farklı evet (Ceren)

—Sevindik mahallesi mesela bir zamanlar Bulgar göçmenleri için yapılmış, adam demiş ki aman bunları yakın bir yere koymayalım bir köy yapalım, en yakın köyde 20 kilometre ötede. Yakın olmasın diye oraya bir köy yapmışlar. Göçmenlerden bile çekinmişiz vakti zamanında. (Ahmet)

—Yavaş yavaş alışılmış. (Yüksel)

—Aslında çokkültürlülük özünde iyi bir şey Amerika'ya bakıyorsun, önemli olan onu işlemek, bizde o yok (Gülhan)

—O zaman doğru yönetilmek önemli diyoruz (Ceren)

—Müfredata da bunu koymak önemli, çocuklara aşılacak önemli. Biz hep Mevlana'yı falan anlatıyoruz ama uygulamada sıkıntı var. (Yüksel)

—Peki niye Mevlana'yı anlatıyorsun onların kendi dervişleri yok mu? Bence onları da bulup madem çok kültürlerarasıyız, onu da bulup anlatacağız (Ahmet)

Yukarıda verilen diyalogda MÖT üyelerinin, “çokkültürlülük” kavramının özüne inerek aslında Türk toplumunun göç almadan önce de çokkültürlü oluşuna, bu nedenle farklılıklarla bir arada yaşamaya daha alışkın oluşumuza, ilk etapta dışarıdan gelen kim olursa olsun dışlandığına ama zamanla kaynaşıldığına ve bu hususta farklılıkları doğru yönetmenin önemli olduğuna

ilişkin tartışması göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra Yüksel'in, çok kültürlüğe ilişkin ortak değerlerin müfredata konulması, derslerde anlatılmasına ilişkin önerisini sunarken ortak değerleri Mevlâna gibi bir Türk değeri üzerinden anlatmasına istinaden, Ahmet'in farklı kültürlerdeki fikir insanlarını niye anlatmadığını sorgulaması, araştırmanın nihai amacı doğrultusunda önemli görülmüştür.

“Film İzliyoruz.” etkinliği uygulandıktan sonra bu etkinliğin “Kültürel değerlere duyarlılık geliştirme” bağlamında etkililiği hususunda elde edilen bulgular topluluk üyeleriyle yapılan odak grup görüşmesi ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilmiş, “etkinliğin etkisi” ve “etkinlik için öneriler” olarak Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. “Film İzliyoruz.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

<i>Etkinlik Sonrası, Etkinliğe İlişkin,</i>	
<i>Etkinliğin etkisi</i>	Farklı bakış açılarını görebilme/Sinerji
	Farklı bir deneyim
	Karşılaştırabilme fırsatı
<i>Etkinlik için öneriler</i>	Etkinliği yaygınlaştırma

Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere MÖT üyeleri, etkinliğin etkisini “farklı bakış açılarını görebilme/sinerji”, “farklı bir deneyim” ve “karşılaştırabilme fırsatı” olarak değerlendirmiş ve etkinliğin yaygınlaştırılmasını önermiştir. MÖT üyeleri, etkinliğin etkisi ve yaygınlaştırılmasına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır.

Genelde benim bakış açım dışında farklı bakış açıları olduğunu gördüm yani öğretmen arkadaşlarımın özellikle. Mesela buna tamamen negatif bakanlar oldu olumlu bakanlar oldu. Yani davranışları onaylayanlar oldu, onaylamayanlar oldu. Hani farklı bakış açılarını görmüş oldum aslında. Mesela ben sadece kendi bakış açımla bakarken, yetiştiğim kültürle bakarken bu olaya, aslında farklı kültürlerde yetişmiş arkadaşların bakış açılarını görmüş oldum. Ha evet yani demek ki bu şekilde de bakılabilir. Evet, ben bu şekilde baktım ama demek ki bu şekilde görülebiliyor bu sahne şeklinde değerlendirdiğim oldu. Güzel oldu, arkadaşlarımızın bu kültürel farklılıkları gruba güzel yansıdı diye düşünüyorum. (Deniz)

Ben şey gibi hissettim hani terapi alıyorlar ya, bir araya gelip konuşuyorlar, ama hoşuma gitti. Evde oğlum anne sen ne yapıyorsun dedi, elimden kalem not alıp pür dikkat film izliyorum. (Gülhan)
Daha dikkatli, ciddi izledik, bir de meslekle alakalı olunca daha dikkatimizi çekti o yüzden güzel bir deneyimdi ben sevdim. (Yüksel)

Ben çok başarılı buldum. Yani şöyle özellikle okul ortamında yapılmasını asıl çok başarılı buldum. Normalde ben zaten film izlerim. Beni anlayan insanlarla gerçekten bunun kritiğini yaparız yorumunu yaparız. ... Yani film kritiklerini yaparken ya da burada filmde olduğu gibi ne doğru ne yanlış ya da daha farklı ne olabilirdi gibi bu tarz kritikleri günlük hayatımda zaten yapan biriyim ama okul ortamında olması özellikle proje kapsamında olması bence çok çok çok güzeldi. Çünkü aramızda öğretmen arkadaşlarımızdan daha önce böyle bir deneyim yaşamamış olanlar vardı. Bu açıdan farklı ve önemli bir deneyim oldu. (Deniz)

Ülkemle ilgili kıyas fırsatı buldum, cidden ilk fırsatta bu filmi bütün öğretmenlere izletmek lazım. (Ahmet)

Anladığım kadarıyla gerçek bir okul, gerçek bir öğretmen ve gerçek öğrenciler. Orayı görüp elimizde olanın kıymetini bilmek gerek diye düşünüyorum. (Emine)

Okul her yerde okul, öğretmen her yerde öğretmen, öğrenci her yerde öğrenci, yani başladığımızda ben bizim okulun daha iyi olduğunu gördüm gerçekten, biz onlardan daha çok başarılı olmuşuz, Avrupa'ya gidelim diyoruz ya gerek yok aslında. (Gülüşmeler) (Ahmet)

Böyle çalışmalar genele yaygınlaştırılabilir, izlettirip farklı bakış açıları ve fikirler alınabilir. (Yüksel)

Seminer dönemlerinde daha az ilgili çekici ve katkı sağlayıcı videolar yerine böyle şeyler izleyip üzerinde konuşabiliriz. (Ceren)

Yukarıda sunulan MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere MÖT üyeleri, bu etkinliği farklı bakış açılarının, farklı fikirlerin ortaya çıkması hususunda başarılı bulmuşlar ve çoğunlukla daha önce deneyimlemedikleri bir etkinlik olduğu için farklı bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte topluluk üyeleri bu etkinlik sayesinde kendi okullarını filmdeki okul ile, kendilerini oradaki öğretmenlerle kıyaslayarak kendilerini değerlendirebilme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Etkinliğin birçok açıdan yararlı olduğunu belirten MÖT üyeleri bu gibi etkinliklerin MEB bünyesinde yaygınlaştırılması hususunda öneride bulunmuşlardır. Bu bağlamda “Film İzliyoruz.” etkinliğinin, farklı zümrelerden gelen öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu oluşturma sürecinde uygulanabilir, etkili ve verimli; aynı zamanda mesleki öğrenme topluluğu içerisindeki etkileşimi artıran, çeşitli tartışma konularının ortaya çıkmasına imkân sağlayan bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Bir sonraki bölümde “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliği ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.2. “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” isimli Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Etkinliği, topluluk üyelerinin belirledikleri sınıf düzeyinde ve konuda “kültürel değerlere duyarlı öğretim” çerçevesinde bireysel olarak ders planı hazırlayıp uyguladıktan sonra bu süreci değerlendirmelerini içermektedir. Bu etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususunda etkililiğine ilişkin bulgular: MÖT üyelerinin “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğine ilişkin etkinlik öncesi görüşleri “Etkinlik Öncesi Bakış” olarak Tablo 4.6.’da etkinliğin uygulama sürecine ilişkin bulgular “Etkinliğin Uygulama Süreci” olarak Tablo 4.7.’de, etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgular “Etkinlik Sonrası Değerlendirme” olarak Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

“KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin etkinlik öncesi değerlendirmeleri, “yazılı ders planı hazırlamaya bakış” ve “birlikte KDD ders planı hazırlamaya bakış” olarak ele alınmış; Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. MÖT Üyelerinin “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış

<i>Etkinlik Öncesi, Etkinliğe İlişkin</i>	
	<i>Yapılmıyor.</i> <i>Yapılmalı.</i>
<i>Yazılı ders planı hazırlamaya bakış</i>	<i>Yapılmama nedenleri</i> Planlama zamanının olmaması Deneyim yanılgısı Hazır ders planlarının kullanımı Zor ve meşakkatli bulunması Angaryaya dönüşmesi <i>Yapılırsa yararları</i> Etkin ders işleme Kendini güncelleme Zaman yönetimi
<i>Birlikte KDD ders planı hazırlamaya bakış</i>	Ortak ders planı yapılmamış. Farklı yeni bir uygulama deneyimi KDDE ilişkin farkındalık kazanma Göçmen öğrencilerin derse dahil edilmesi İş birliği, birbirinden öğrenme, fikir alışverişi

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere MÖT üyelerinin, yazılı ders planı hazırlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde; “planlama zamanının olmaması”, “deneyim yanılgısı”, “hazır ders planlarının kullanımı”, “zor ve meşakkatli bulunması”, “angaryaya dönüşmesi” gibi çeşitli sebeplerden dolayı ders planı hazırlamadıkları, ama hazırlanmasının gerekli olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. MÖT üyeleri, yazılı ders planının hazırlanmasının “etkin ders işleme”, “kendini güncelleme”, “zaman yönetimi” açılarından öğretmenlere yararlı olacağını düşünmektedir. Öğretmenler, birlikte, KDD ders planı hazırlama uygulamasına ilişkin olarak ise etkinliğin, “farklı ve yeni bir uygulama deneyimi” olacağı, “KDDE ilişkin farkındalık kazandıracağı”, “göçmen öğrencilerin derse dahil edilmesini sağlayacağı”, ve son olarak öğretmenlere “iş birliği yapma, birbirinden öğrenme ve fikir alışverişinde bulunma” fırsatı sağlayacağı yönünde görüş beyan etmişlerdir. Topluluk üyeleri, yazılı ders planı hazırlamaya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Ben geçen sene hazırladım Funda hocanın dersinde. (Gülhan)

Ben kendim hazırlamadım hiç. (Yüksel)

2009’da hazırlamıştım en son. Bayağı oldu yazmayalı. (Emine)

Yakın zamanda yazmadım ben de. (Ceren)

O zamanlar bir de müfettiş geliyordu, müfettiş senin ders planını istiyordu. Ona göstermek için, yazıyorduk. Yani kendim için, yol göstermesi için yazmadım (Emine)

Ben hatırlamıyorum ama yazmadım. Çarşaf planlar vardı annem yapıyordu. (Yüksel)

Doğru babam yazıyordu arada ben yazıyordum hatta. (Ceren)

Çarşaf plan ben de yazdım. Çok güzeldi ya. (Emine)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden anlaşılabileceği üzere, topluluk üyelerin büyük bir kısmının daha önce yazılı plan hazırladığı, bunun mesleklerinin ilk dönemlerine denk geldiği ve o dönemlerde ders planlarını dersleri etkin yönetmekten ziyade müfettişlere sunmak amacıyla hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte; topluluk üyeleri artık yazılı ders planı hazırlamadığını ifade etmişlerdir. Topluluk üyelerinin yazılı ders planı hazırlanmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Zaman, yapacak zamanımız yok. (Yüksel)

Ama onu tecrübe ile hepimiz yapıyoruz bence mesela işte 5E sınıfı çok iyi 5D kötü bir sınıf. 5E’de akademik olarak rahatlıkla ilerleyebiliyorsun ders akışında ama 5D’de ne yapıyoruz, kes yapıştır yapıyoruz daha çok. Onu kendi içinde aslında öğretmen şey yapıyor. (Ceren)

—Planda yazmadan da yapıyoruz eğlenceli oyunlar falan. Sadece yazılı değil. (Yüksel)

—Evet tecrübeyle yapıyoruz. (Gülhan)

Bizde biraz daha basit mesela matematikte çünkü bir konuyu anlatmak en az 25dk, 2 konu anlatınca bitiyor. Sözelde çok farklı, tarihi günümüzle karşılaştırıyorsun geçmişten esinlenerek mesela, anlatamadığı şeyler oluyor. Mesela hiç kazanımlarda geçmeyen 6.sınıfta e-devlet konusu var mesela. Kazanımlarda yo kitapta da yok ama onu anlatmak zorundasın. Elinde bir şablon olursa, unutursan öbür ders anlattırsın. Yani ders planı gerekli. Ama tecrübe edindikten sonra da plan hazırlamaya gerek yok katılıyorum. (Ahmet)

Gereksiz değil de yapmıyoruz, hazır alıyoruz artık. (Deniz)

Planlar da sanki bizim öğrencilere uygun değil onu alıp bizim değiştirmemizde fayda var aslında. (Gülhan)

Daha eğlenceli hazırlanabilir tabi etkinlikler katılarak, bizim hazır indirdiklerimizde o sıkıntılar var. Tamamen öğretmen merkezli. O konuda ekleme yapılabilir onu da öğretmenin yapması lazım. (Ceren)
Bir de gitgide uzaklaştık mesela yükselin babası, benim annem, onlar çok pratik yapıyorlar, mesela akşam ertesi günün derslerinin planı yapılıyordu ama ben şimdi bana dağlar gibi zor geliyor plan oluşturmak. (Yüksel)

Mesela ben 3 şubeye giriyorum bence hepsine ayrı plan hazırlamam lazım seviyelerine göre. O da gerçekten çok ciddi zaman isteyen bir şey. (Emine)

Babamlardan da biliyorum her akşam yaparlardı. Güzel tarafları avantajlı tarafları var da zor oluyor. Yani, emek harcamak gereken bir şey. Bizim işimiz onlara göre daha kolay hazır çıktılar alıyoruz. (Yüksel)

—Planı yaparken Sabah dersten 15dk önce olmak zorundaydın, her gün ekstra imza atmak zorundaydın. (Gülhan)

—Evet her gün sınıfa girmeden önce imzalattıyorduk, planı yapmayan olursa fırça yiyordu, sıkıntı oluyordu. (Emine)

—İmzasız derse giremiyordun. Eski idareciler çok acımasızdı ama hemen tutanak tutuyorlardı. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, ders planı hazırlamamalarının sebebi olarak, plan hazırlamak için yeterli zamanlarının olmamasını, zamanla kazandıkları deneyimle dersi yazılı olarak planlamaya gerek duymamalarını, hazır ders planlarından yararlanmalarını, zor ve meşakkatli olup angaryaya dönüşmesini gerekçe göstermektedir. Topluluk üyesi öğretmenler, yazılı ders planı hazırladıkları eski dönemlerde, hazırladıkları planları okul müdürlerine imzalattıkları, aksini halde derse giremediklerini ifade ederek bu uygulamanın onlar için zaman içerisinde nasıl angaryaya ve zorlamaya dönüştüğünü belirtmişlerdir. MÖT üyeleri şu an yazılı ders planı hazırlamasalar da yazılı ders planının hazırlanmasının gerekli olduğu ve birçok açıdan da fayda sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Topluluk üyeleri, yazılı ders planının hazırlanmasının yararlarına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

—Yani ders planı dersi inanılmaz kolaylaştırıyor, yönetmemizi sağlıyor. Ama hazırlamıyoruz. (Gülhan)

—Zaman açısından değil mi? (Yüksel)

**

—Yani plan yapıldığında aslında hiçbir şey unutmayız, ama plan olmayınca keşke bunu da anlatsaydım falan. (Ahmet)

—Spikerler küçük notlar alır ya, o onların planıdır aslında 5—6 başlık halinde, buna değineceğim diye. (Ahmet)

**

—...Evet tecrübeyle yapıyoruz. (Gülhan)

—Sadece hangi sınıfa ne anlattığını karıştırabiliyorsun. Bizde biraz daha basit mesela matematikte çünkü bir konuyu anlatmak en az 25dk, 2 konu anlatınca bitiyor. Sözelde çok farklı, tarihi günümüzle karşılaştırıyorsun geçmişten esinlenerek mesela, anlatamadığı şeyler oluyor. Mesela hiç kazanımlarda geçmeyen 6.sınıfta e-devlet konusu var mesela. Kazanımlarda yo kitapta da yok ama onu anlatmak zorundasın. Elinde bir şablon olursa, unutursan öbür ders anlattırısın. Yani ders planı gerekli. ... (Ahmet)

Aslında teknoloji geliyor eğitim de geliyor ve kendimizi devamlı güncellememiz gerekiyor yani ben 30 yıllık öğretmenim ama eski bildiklerimi tekrar ediyorsam eğitimde bir değişiklik olmamış oluyor, aslında o planla işte güncel teknolojiyi her şeyi entegre edebiliriz. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler yazılı ders planlarının dersin yönetimini kolaylaştıracağını, dersin etkin işlenmesini ve ders esnasında değinilmeyen, gözden kaçırılan bir konunun kalmamasını sağlayacağını, dersin zaman yönetiminin daha iyi yapılmasına olanak sunacağını, ders içeriğinin güncellenmesini ve teknoloji ile entegre edilmesini sağlayacağını düşünmektedirler. Topluluk üyesi öğretmenlerin, birlikte KDD ders planı hazırlama etkinliğine ilişkin görüşleri ise yeni ve farklı bir uygulama deneyimi olacağı, kültürel değerlere duyarlı eğitim-öğretime ilişkin farkındalık kazandıracağı, göçmen öğrencilerin derse dahil edilmesi ve aktif katılımını sağlayacağı ve öğretmenler arasında iş birliği, birbirinden öğrenme ve fikir alışverişini geliştireceği yönündedir. MÖT üyesi öğretmenler, KDD ders planı hazırlama etkinliğine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

—Farklı bir deneyim olacak ama yeniliklere açığız. (Yüksel)

—Aynen, ne kadar yaşlı olsak da öyle (Gülüsmeler) (Emine)

Farkındalık oluşturacak. Aslında rutin olarak işlediğimiz derslere ilişkin KDD açısından neleri eksik yaptığımızı düşünmüş ve farkına varmış olacağız. (Yüksel)

Çokkültürlülükle ilgili olduğu için sınıfımızdaki göçmen öğrencilere karşı aklımızda hani bunu da bahsedebiliriz şeklinde plan yapmamızı sağlayacak. (Gülhan)

Bir de öğrenciler kendilerini dışlanmış hissetmeyecek mesela derste göçmen öğrencileri bir şeye dahil ettiğiniz zaman bazen öyle oluyor ki bazen o çocuk hiç sınıfta yok gibi davranıyoruz. Ama planda çokkültürlülüğe dayalı bir plan yaptığımızda mutlaka öğrenciyi de dahil edecek bir şey yapmış olacağız ve çocuk kendini dışlanmış hissetmeyecek. (Emine)

-Mesela bir matematik problemi için mesela Beşiktaş’la ilgili örnek verildiğinde bile Beşiktaşlılar böyle bir kendilerine geliyor. (Gülhan)

—Suriyeli bir takım bulmak lazım. (Ahmet)

—Bu ilgilerini çekiyor, biz de böyle farklı kültürlerden örnek verince, böyle planlama yapınca çocukların da derse katılmalarını sağlamış olacağız. (Gülhan)

—Mesela bir soruda Ankara-İstanbul arası mesafe hesaplıyorsun diyelim, Şam-İstanbul arası yap mesela. (Ahmet)

Şu an ki konjonktüre bakınca hepimizin farklı branşları var bu bir avantaj, bunu kullanabiliriz, o derste böyle kullanılabilir, bu derste de şöyle kullanılabilir şeklinde. Mesleki tecrübelerimiz birkaç yıl da olsa birbirinden farklı mesela bazılarımız ders planı yazmış bazılarımız yazmamış gibi, bu açıdan gayet olumlu olabilir. (Ahmet)

Fikir alışverişi her zaman iyidir. Bizim belli açılardan göremediğimiz şeyleri görmemizi sağlar, farklı açılardan bakabiliriz. Bilmediğimiz bir şey olabilir, o konuda destek sağlarız birbirimize. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, birlikte KDD ders planı hazırlama etkinliğinin, farklı bir deneyim olacağını, kültürel değerlere duyarlı eğitim-öğretimdeki önemli unsurların farkına varılmasıyla kendi öğretimlerine ilişkin değerlendirmeler ve iyileştirmeler yapabileceklerini, öğrencilerin kültürlerinden örnekler vererek ve referanslar sunarak öğrencilerin kültürel sermayelerinden yararlanılmasının öğrencilerin derse katılımını arttıracaklarını ve son olarak farklı branşlara, farklı kıdeme ya da farklı mesleki deneyimlere sahip olan öğretmenler arasında fikir alışverişi yapılması, deneyimlerin paylaşılması, öneriler sunulması açılarından fayda sağlayacağını düşünmektedirler.

“KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğinin uygulama sürecine ilişkin bulgular “öğretmenlerin derslerini planlarken dikkat ettiği ve üzerinde durduğu detaylar” ve “birlikte KDD ders planı hazırlamanın öğretmene katkısı” olarak Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Etkinliğin Uygulama Sürecine İlişkin,

Öğretmenlerin Derslerini Planlarken Dikkat Ettiği ve Üzerinde Durduğu Detaylar	Öğrenci merkezli öğretim Daha aktif katılımın sağlanması Kültüre duyarlı örnekler Kültürel farklılıkları gösterme, farkındalık kazandırma, temel değerleri benimsetme Kültüre duyarlı materyallerin kullanımı Çoklu değerlendirme yöntemlerinin seçimi
Birlikte KKD Ders Planı Hazırlamanın Öğretmene Katkısı	Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda fikir alışverişi Yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme Bilgileri tazeleme KDDE açısından öneri, fikir alışverişi Deneyimleri paylaşma

Tablo 4.7.’de görüldüğü üzere, farklı branşlardan öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin, birlikte KDD ders planı hazırlarken kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin “öğrenci merkezli öğretim yapma”, “daha aktif öğrenci katılımı sağlama”, “kültüre duyarlı örnekler kullanma”, “kültürel farklılıkları gösterme, farkındalık kazandırma, temel değerleri benimsetme”, “kültüre duyarlı materyaller kullanma” ve “çoklu değerlendirme yöntemleri seçme” hususlarına dikkat ettiği ve bu hususlar üzerinde durduğu belirlenmiştir. MÖT üyesi öğretmenlerin, derslerini planlarken/yazılı ders planlarını oluştururken kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin dikkat ettiği ve üzerinde durduğu detaylara ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Ben 1.Dünya Savaşındaki halkların savaşta tutumlarını işleyeceğim dedim. Tabi sunuş yoluyla mecburen, bir de sözel olunca. Girişte Osmanlı sınırlarındaki devletleri sordum. Bütün öğrencileri kucaklayacak bir şekilde, eskiden Osmanlı sınırlarındaki tüm devletlere eşit davranılırdı, şimdi biz de öyle yapmalıyız biz de kendi sınırlarımızda olan insanlara eşit davranmalıyız dedim. Ne kullanıyorum, harita, slayt, sunu kullandım. Kültürel farklılıklar açısından, Suriye nerede dedim mesela, haritadan gösterdiler. Biliyor musunuz burası eskiden Osmanlı toprağıydı dedim. Böylelikle Suriyeli göçmenlerin de dikkatini çektim. Yine Osmanlı bu dönemdeki insanlara eşit davranıyordu, kimseyi asimile etmeye çalışmamıştı diyerek onları güdülemeye çalışıyorum. Arkasından, peki şuanki durum ne, Suriye Osmanlıdan ayrılmış peki neden ayrılmış falan. Günümüzde nasıl durum, şu anki durum ne, iç savaş vs. bak işte Osmanlı ayrılınca bizim oradaki eşitlik adalet duygumuz devam ettirilemedi, orada iç savaş çıktı o yüzden buraya geldiler, aslında önceden de bizim vatandaşımızdı diyoruz, konuyu detaylı bir şekilde 1.dünya savaşında halkların tutumunu anlatıyoruz, uygulama etkinliğinde slayt sunu ve haritalar kullandık, soru cevap tekniğiyle de değerlendirmeyi yaptık. (Ahmet)

Ben de söyleyeyim o zaman. Ben de 5.sınıflara canlılar ünitesini ele aldım, canlıların sınıflandırması konusunu. Beyin fırtınası istasyon tekniği, sunuş yoluyla anlattım. Çok önemli kültürel değerler için bir

şeyler yaptım, farklı kültürlerdeki bölgelerdeki canlıların resimlerini getireceğim. Oluyor ya Suriye leoparı falan ama bunları öğrenecek çocuklar. Elimde oyuncak hayvanlar bitkiler de oluyor. Sınıfı 4er kişilik gruplara ayıracağım. Flashcardlarla hayvan ve bitki tanıtımı yapıp dikkatleri çekilecek çocukların. Sonra da daha ayrıntılı ve planlanmış şekilde öğrenme amacıyla güdüleyeceğim ve dersi 40 dakikada bitireceğim. Öğrencilerini dandandırılmış kavram haritalarıyla değerlendireceğim. (Ceren)

Konumuz üslü sayılar. Kazanımımız gerçek hayat durumlarını bilimsel gösterimle ifade etme. Sunuş yolu, Soru sorma, araştırma karşılaştırma yöntemlerimiz. Bir önceki derste öğrencilere kendi ana babalarının memleketlerinin yüz ölçümlerini nüfuslarını öğrenip gelmelerini, bunları yazarken ne kadar çok rakam kullandıklarını, aslında bunları daha az kullanabiliriz şeklinde dikkatlerini çekip derse girince bu bilimsel gösterimi anlatıp bu sayıların hangilerinin bilimsel gösterim olduğu sorulabilir. Görsellerle akıllı tahtadan dünyanın en uzun köprüsü, e yüksek dağı vs bunlardan gösterip bunları bilimsel gösterimle ifade etmeleri istenir. Değerlendirme olarak da yine tahtada dünyanın enleriyle ilgili çocukların dikkatini çekici, mesela en çok gol atan futbolcu mesela, bunları önceden hazırlarım, hangileri bilimsel gösterim şeklinde değerlendirilebilir. (Gülhan)

Hocam bu deyimlerle ilgili örnek attınız ya en güzeli o, buna atasözü de ekleyebiliriz. Sözcükte anlam üzerine çalıştım ben. Bir önceki dersten öğrencilerime sevgi saygı gibi kelimeler üzerinden kendi kültürlerine ait atasözleri bulmalarını istedim. Grup yaptık küpler hazırladık. Derste bulunan atasözlerinden belli başlı çocukların seviyelerine uygun olanları küplere yazdım. Bu küpü her grup hangi atasözü geldiyse bunu kendi cümleleriyle açıkladı, bu şekilde küpün üzerindeki atasözlerini beraber değerlendirdik, sonra ben de onlara doğru olup olmadığı konusunda dönüt verdim. Burada ne yaptık, sunuş yolu, soru sorma, araştırma kullandık. (Yüksel)

Bende DNA ve genetikle ilgili 8.sınıflarda sunuş yolu, soru sorma, karşılaştırma, soru cevap tekniği kullandım. Araç gerek olarak DNA modeli kullandım. Akıllı tahta flashcard ders kitabı kullandım. Öğrencilere aile üyelerinizle benzerliklerini farklılıklarını sordum önce. Siz kime benziyorsunuz, neden daha çok anne ya da babanıza benzersiniz diye sordum, dikkatlerini çektikten sonra farklı coğrafyalarda yaşayan insanları göstererek neden genetik olarak birbirimizden farklıyız diye sorarım. İşte DNA açıklanır ayrıntılı şekilde, değerlendirme olarak akıllı tahtadan kitaptan test yapılır çocuklarla birlikte. (Emine)

İnovatif fikirler üzerine bir plan hazırladım. Ürünler üzerinde yapılan değişikliklerin ülkeden ülkeye kültürden kültüre değiştiğini, bizde beyazın saflık siyahın yas anlamına geldiğini, Tayland gibi ülkelerde beyazın yas anlamına geldiğini, beyaz gelinlik kullanılmadığı gibi kültürlerarasındaki farklılığın bu şekilde ürünlerde de yenilikler yapıldığı yani her kültürde her ürünün her işaretin farklı anlamı olduğu, işte bizde beyaz saflıksa Tayland'da beyaz yas rengi, orada beyaz gelinlik üretilemez, buradan çıkarak öğrencilerin kültürden kültüre ders içerisinde sizin ülkenizde hangisi kullanılıyor, hangi işaret ne anlama geliyor şeklinde soru cevap şeklinde dikkat çekerek herkes kendi kültürüne göre ürünler öğretilir. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri kültürel değerlere duyarlı bir ders planlarken öğretmen merkezli, sunuş yolu ile anlatım kullanılan bir ders tasarlamak yerine öğrenci merkezli, soru-cevap tekniğin sıklıkla kullanıldığı; dersin başlangıcında giriş etkinliği olarak dikkat çekmek ve güdülemek amacıyla öğrencilerin kültürlerine ilişkin çeşitli referansların kullanıldığı; öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde öğrencilerin kültürel çeşitliliğine yanıt verme, onların deneyimlerini, geçmiş yaşantılarını, önceki bilgilerini göz önünde bulundurma, sınıfında bulunan öğrencileri ve öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımasına olanak sağlama, öğrencilerin kültürel zenginliğinden ve çeşitliliğinden yararlanma, öğrencilere kültürel farklılıkları gösterme ve farklılıklar konusunda farkındalık kazandırma gibi hususların göz

önünde bulundurulduğu; kullanılacak etkinliklerde öğrencilerin çeşitli öğrenme stilleri kullanabilmesine, birbirleri ile iletişim ve etkileşim kurabilmesine, sınıfın çeşitliliğini yansıtabilmesine dikkat edildiği; evrensel değerlerin benimsetildiği; tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu demokratik bir öğrenme ortamının yaratıldığı ve aslında özünde tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç ve yüksek beklenti çerçevesinde hareket edildiği görülmektedir. Topluluk üyeleri, birlikte KKD ders planı hazırlamanın kendileri için çeşitli yararları olduğunu düşünmüşler ve bu yararları “öğretim yöntem ve teknikleri konusunda fikir alışverişi”, “yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme”, “bilgileri tazeleme”, “KDDE açısından öneri, fikir alışverişi”, “deneyimleri paylaşma” olarak ifade etmişlerdir. MÖT üyeleri, birlikte KDD ders planı hazırlamanın kendilerine katkılarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

—İstasyon tekniği... Zor, bizim çocuklar yapamaz onu. (Yüksel)

—Neticede sunuş yoluyla öğretmen merkezli bir eğitimi ne yazık ki istemesek de devam ettiririz. (Ahmet)

—Bu istasyon tekniği tam olarak neydi? Farklı konuları mı ele alıyorsun, aynı konuları farklı özellikleri ile mi ele alıyorsun? (Ceren)

—Mesela iklimleri anlatıyorsun diyelim. Yaz, kış, ilkbahar, sonbahar diyorsun. Herkes geçiyor ilkbaharın altına bir özellik yazıyor, sonbaharın altına bir özellik yazıyor...(Ahmet)

—Tamam, anladım, sağ ol. (Ceren)

—Aynı Konuyu farklı yönleri ile ele alıyorsun. (Emine)

(Var olan öğretim yöntem ve tekniklerini sesli olarak düşünüyorlar. Ve birbirlerine soruyorlar.)

—6 şapka vardı, o neydi ya unuttum bak? (Yüksel)

—Her şapka farklı bir yargıyı temsil ediyor. (Ceren)

—...Öğrencilerini dallandırılmış kavram haritalarıyla değerlendireceğim. (Ceren)

—O ne? (Gülhan)

—4 grupta canlılar. Boşluklu yerler bırakacağım, gruplandıracağım, omurgalı, omurgasız... Diye bir kısmını yazacağım bir kısmını boş bırakacağım. Onlardan doldurmalarını isteyeceğim. (Ceren)

—Adı neydi, bir daha söyle. (Gülhan)

—Dallandırılmış/boş bırakılmış kavram haritaları diyebilirsin. (Ceren)

—Güzelmiş. (Gülhan)

—....Öğrencilere aile üyelerinizle benzerliklerini farklılıklarını sordum önce. Siz kime benziyorsunuz, neden daha çok anne ya da babanıza benzersiniz diye sordum, dikkatlerini çektikten sonra farklı coğrafyalarda yaşayan insanları göstererek neden genetik olarak birbirimizden farklıyız diye sorarım.

—Bir de şey var farklı ülkelerde olup da yatkınlık var onun sebeplerine de inilebilir. Amerika’da varmış mesela test yapıp sen %10 Arap’sın falan diyorlarmış, ırka yatkınlık gibi bir şey.

**

—Evet belki o canlıların kendi ülkelerindeki isimlerini sorabilirsin. (Deniz)

—Evet farklı şeyler var mı benim bilmediğim, evet o da güzel onu yazayım. (Ceren)

**

—Yani çokkültürlülük deyince aklıma matematikle ilgili şey geliyor, farklı kültürlerle ilgili örnekler vermek, başka bir şey gelmiyor aklıma. Mesela ne olabilir başka? (Gülhan)

— Konuya göre dünyadan farklı matematikçi bilim insanlarından bahsedilebilir. (Ahmet)

**

—.... Buradan çıkarak öğrencilerin kültürden kültüre ders içerisinde sizin ülkenizde hangisi kullanılıyor, hangi işaret ne anlama geliyor şeklinde soru cevap şeklinde dikkat çekerek herkes kendi kültürüne göre ürünler öğretilir. (Deniz)

—Mesela LCW’de çalışan akrabam var, Mısır’a mesela kamuflaj ürünleri göndermiyorlar onlar sevmiyorlarmış, bizde ise çocuklar askeri kıyafet ister hep. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler kullanmayı planladıkları çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin fikir alışverişlerinde bulunmuş, ismen bildikleri ama nasıl uygulanacağını hatırlamadıkları yöntem ve teknikleri birbirlerine sormuş, birbirlerine hatırlatmış ve daha önce duymadığı öğretim yöntem ve tekniklerini birbirlerinden öğrenmişler, mesleki bilgilerini tazelemişlerdir. Kültürel değerlere duyarlı ders bağlamında, dersin içeriğine ilişkin birbirlerine çeşitli önerilerde bulunmuşlar, “daha farklı ne yapabilecekleri” hususunda birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmuşlar, birbirlerinin deneyimlerinden istifade etmişlerdir.

KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliği kapsamında ders planlarının hazırlanıp uygulanmasının ardından ilgili etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkililiğiyle ilgili olarak elde edilen bulgular, topluluk üyeleriyle yapılan odak grup görüşmesi ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilmiş, “etkinliğin etkisi” ve “etkinlik için öneriler” olarak Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

<i>Etkinlik Sonrası, Etkinliğe İlişkin,</i>	
<i>Etkinliğin Etkisi</i>	<i>Kendi uygulamalarının etkisizliğini fark etme, nedenlerini sorgulama Fikir paylaşımı-beyin fırtınası Farkındalık kazanma Öğrenci odaklı ders-öğrencilerin derse katılımının yükselmesi</i>
<i>Etkinlik İçin Öneriler</i>	<i>İl- Bölge zümrelerinin ortaklaşa plan yapması</i>

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, MÖT üyesi öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi/kazanması amacıyla planlanan ve uygulanan ikinci etkinlik olan “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğinin etkisine ilişkin, topluluk üyesi öğretmenler, “kendi uygulamalarının etkisizliğini fark etme, nedenlerini sorgulama”, “fikir paylaşımı-beyin fırtınası yapma”, “farkındalık kazanma” ve “öğrenci odaklı ders planlama ve öğrencilerin derse katılımının yükselmesi” gibi çeşitli olumlu çıktılara işaret etmişlerdir. Topluluk üyeleri, ilgili etkinliğin etkisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

(Ortak ders plana hazırlama konusuna ilişkin) —Ne yazık ki biz çocukların eğitimiyle ilgili değil de bir üst basamağa hazırlamakla uğraşıyoruz. (Ceren)

—E sistem o. (Yüksel)

—Sistem o değil aslında ama velilerin ve milli eğitimin beklentisi o olduğu için bunlara zaman ayıramıyoruz yani öğretmen 15dk boş kalsa çocuk soru çözmeye çalışıyor. (Ceren)

—Sınava girecek çocukla girmeyecek çocuğu ayırmak lazım. Biz mesela müfredata uyamıyoruz mesela ben bazı şeyleri işlemin test çözünüyorum. Sınavda çıkmayacak olan şeyleri ben de elimde mesela geçen 7’lerde ben bıraktım işime yaramayan konuları 8 anlattım çünkü bana o lazım, sınava öğrenci hazırlıyorum, tabi her sınıfta değil ama iyi olan sınıfta bunu yaptım. Bizim temelde yanlışımız var, bütün çocukları sınava hazırlıyoruz, D şubesi girse ne girmese ne mesela. (Emine)

—Mesela Suriye’den gelmiş, bizim okuma yazma bilmeyen öğrencilerimiz var Türk, ona test veriyorum o sınava girecek ama o da diğerleriyle aynı muameleyi görüyor. (Yüksel)

—Bizde şöyleydi, not ortalaması belli sınırın üstündekiler ortaokul sınavına girerdi, tabi şimdi notlar da geçerli değil de bizim zamanımızda öyleydi herkes girmezdi, sınıfta 2-3 kişi girerdi. (Gülhan)

—Portfolyo yok demi artık. (Ceren)

—Var aslında EBA’ da. (Ahmet)

—Elle dolduruyorduk ya o yok artık. (Ceren)

—Aslında yeniden yapmaya çalıştılar portfolyoları. Ama şöyle bir şey var öğretmenin gerçekten bilgisayar biliyor olması lazım onu hazırlamak sıkıntılı yani herkes yapamaz. (Ahmet)

—Elle doldurur. (Yüksel)

—Yok ya öğretmen boşta kalınca soru çıkartmakla soru hazırlamakla uğraşıyor, onda uğraşmıyor ki, bir de hayat sıkıyor artık sadece öğretmen değil herkes geçineyim diye uğraşıyor, bir bakıma bunlar ekstra gereksiz gibi geliyor bana göre. Bilmiyorum siz ne dersiniz de. (Ahmet)

—İki öğretmen yan yana gelince dolar altın konuşuyoruz maalesef. (Gülhan)

—Son 2-3 senedir böyle eskiden o kadar değildi. (Yüksel)

Es kaza zümre başkanı oldum, toplantı oldu toplandık, toplantıda şunu söyledim, hocam şu olmalı, toplantı başkanı dedi ki hocam o olamaz. Neden dedim, şundan dolayı, hocam şöyle yapılmalı, e o da olamaz. Hocam dedim siz burada devleti savunup imkansızlıkları savunup egale etmeye çalışan biri misiniz yoksa düşüncelerimizin ortak bir liste altında toplanmasını sağlayan toplantı başkanı mısınız dedim. Söyledikleriniz ütöpik dedi. Ütöpikse bile eğitimle ilgili, ki değil yani yapılabilecek şeyler. Bu toplantılar yapılıyor ama sadece isimde kalıyor, toplantının özünde gerçekten bir şey yok, öğretmenin talepleri gerçekten dikkate alınmıyor, birileri uygulansın istiyor biz de uyguluyoruz sadece. (Ahmet)

—Olur, Beyin fırtınası çok iyi olur. (Ceren)

—Olur paylaşım olur, benim kullanmadığım bir yöntemi Ceren Hocam kullanıyordu. (Yüksel)

Aslında kullanmadığımız farklı öğretim yöntemleri, değerlendirme yöntemleri, güdüleme, derse hazırlama, farklı kültürlerden örnekler verme, grup etkinlikleri oluşturma gibi uygulamalar konusunda farkındalık oluşmuş oldu, eksikliklerimizi ve neler yapabileceğimizi gördük. (Emine)

Ben bu uygulamaya başladığımızdan beri benim sınıfımda bir öğrenci ne kadar yalnız hissediyor derste, o daha uyum sağlayamadı, ben de bir şey yapamıyorum o yüzden vicdanen kötü hissediyorum. Çünkü Bir yandan neler yapabilirmişim de yapmıyormuşum onu fark ediyoruz. Ama bir yandan da öğrendiklerimizi uygulayarak neler ortaya çıkarabileceğimizi görüyoruz. (Gülhan)

Üzerini kapatmışız belki çok konuşmuyoruz üzerine düşmüyoruz ama bu etkinliklerle beraber eksikliklerimiz, belki hatalarımız ortaya çıkıyor. (Yüksel)

Farkındalığımız arttı. Gülhan ve Yüksel'in de dediği gibi rutine kaptırmış gidiyorduk. İşte sınava hazırlayalım, müfredatı yetiştirelim derken aslında biraz daha fazla çaba göstererek, belki üzerinde biraz daha ne yapabilirim ya da neyi başka yapabilirim diye düşünerek derslerimizde büyük farklar yaratabileceğimizin farkına varıyoruz. (Ceren)

Onların kültürlerinden örnekler vererek ya da onlardan kültürlerine ilişkin örnekler vermelerini isteyerek öğrencileri derse daha fazla dahil edebileceğimizi fark ettik. Eskiden mesela kendileri derse katılmıyorsa, biz de soru sormayabiliyorduk. Şimdi bu gibi etkinliklerle onların da sınıfta olduğunu, onların da eğer siz biraz çaba gösterirseniz karşılık vereceğini görmüş olduk. (Ahmet)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, birlikte KDD ders planı hazırlama etkinliğinin etkililiği ve bu etkinliğe yönelik önerilerine ilişkin fikirlerini beyan ederken: eğitimin öğrencileri sadece sınava hazırlama sistemine

dönmesi, sistem içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması, öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi hususunda önemli olan portfolyo sisteminin kullanılmaması gibi farklı sorunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunarak aslında bazı yerinde ve doğru uygulamalar yapmalarının önündeki sistemsel engellere atıfta bulunmuşlardır. Topluluk üyelerinin, bu sistemsel problemlere atıfta bulunması, ilgili uygulama gibi eğitim sistemine çok çeşitli açılardan fayda sağlayacak uygulamaların önündeki engelleri göstermek istemesi olarak yorumlanmaktadır. Öğretmenler, sistemin kendilerine yükledikleri sorumluluklar ve önlerine getirdiği engeller nedeniyle bu gibi uygulamaları yapmamakta, yapmak için uygun zaman bulamamaktadır. Bununla birlikte MÖT üyeleri, birlikte yürüttükleri KDD ders planı hazırlama etkinliğinin onlara, ders planı hazırlama sürecinde, derste kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, etkinlikler, ders değerlendirme yöntemleri gibi çeşitli konularda fikir alışverişinde bulunma ve beyin fırtınası yapma olanağı sunarak ve bu hususlarda eksiklerini ve bu eksiklikleri nasıl giderebileceklerini görmelerini sağlayarak farkındalık kazandırdığını ifade etmekte; bu farkındalığın ve bu farkındalık neticesinde uygulamalarında yaşanacak değişim ve gelişimin ise öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını arttıracaklarını düşünmektedirler. Topluluk üyeleri, ilgili etkinliğin yararların yanı sıra etkinliğin sürdürülebilir olmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. MÖT üyeleri, “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

—Aslında sene başında il il zümreler toplanıp planlama yapılabilir. (Yüksel)

—Aslında zümre toplantıları yapılıyor ama görünüşte. (Ahmet)

—Mesela şöyle yapılabilir. Murat Dede mahallesinde kaç okul var, 3 okul var. Her okuldan öğretmenler bir taslak oluştururlar. İçini yine öğretmenler öğrenci seviyelerine ve ihtiyaçlarına doldurur. Öğrencileri tanıyan biziz ama yukardan gelen şeyleri uygulamaya çalışıyoruz, bölgesel olarak kitaplarımız bile belki bölgeye uygun değil, öyle ağır metinler var ki ben anlamıyorum öğrenci nasıl anlasın, olmuyor. (Yüksel)

—Aslında bölgesel de yapılabilir. Mesela Murat Dede mahallesi bölgesindeki okullardaki öğretmenler aynı tarz öğrenciler olduğu için daha güzel olur. (Gülhan)

Bu uygulama zor olduğu için işte dedik il bazında yapılsın ama bununla ilgili bir şey yapılmıyor, toplanıyorlar zümre toplantısında ne yapacağız diye, 2 yazılı sözlü yapalım o kadar işte diyorlar. (Yüksel)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, KDD ders planı hazırlama etkinliğinin farklı zümrelerden öğretmenlerle yürütülmesini, çeşitli açılardan etkili ve verimli bulmasına rağmen aynı zamanda sürdürülebilirlik konusunda zor olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte; topluluk üyeleri, okulların içindeki zümrelerin

sadece sınav sayısı, sınav tarihleri gibi yüzeysel konuları değerlendirmek üzere bir araya geldiği ve işlevsiz olduğunu belirterek ders planının, sosyo-kültürel açıdan benzer okullardan ilgili zümre temsilcilerinin bir araya gelerek belirli hususlara dikkat ederek taslak halinde hazırlamasının ve ardından öğretmenlerin sınıflarının ihtiyaçları doğrultusunda eklemeler yaparak zenginleştirmesinin bu uygulamayı daha etkili kılacağını ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğinin, farklı zümrelerden gelen öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu oluşturma sürecinde uygulanabilir, etkili ve verimli; aynı zamanda MÖT üyeleri arasında etkileşimi artıran, farklı tartışma konularının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Bir sonraki bölümde “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliği ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.3. “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Mikro Öğretim Uygulaması” isimli “Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Etkinliği”, her bir topluluk üyesinin önceki hafta planladığı ve ardından uyguladığı dersinin kayıt altına alınması, önce kendisi sonrasında da topluluk olarak izlenerek tartışılması ve sürecin genel olarak değerlendirilmesini içermektedir. Bu etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususunda etkililiğine ilişkin bulgular: MÖT üyelerinin “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğine ilişkin etkinlik öncesi görüşleri “Etkinlik Öncesi Bakış” olarak Tablo 4.9.’da etkinliğin uygulama sürecine ilişkin bulgular “Etkinliğin Uygulama Süreci” olarak Tablo 4.10.’da etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgular “Etkinlik Sonrası Değerlendirme” olarak Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

MÖT üyelerinin, “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin etkinlik öncesi değerlendirmeleri Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 MÖT Üyelerinin “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış

<i>Etkinlik Öncesi, Etkinliğe İlişkin</i>					
<i>Etkinliğe Bakış</i>	Yapılmıyor.				
	Farklı bir deneyim				
	Yararlı bir uygulama				
	Gelişim sağlayıcı				
	<table> <tr> <td>Fırsatlar</td><td>Fark etme/Farkındalık Kendini görmek Kendini değerlendirme Öğrencileri gözlemleme</td></tr> <tr> <td>Endişeler</td><td>İzlenme ve değerlendirilme endişesi Doğal olamama</td></tr> </table>	Fırsatlar	Fark etme/Farkındalık Kendini görmek Kendini değerlendirme Öğrencileri gözlemleme	Endişeler	İzlenme ve değerlendirilme endişesi Doğal olamama
Fırsatlar	Fark etme/Farkındalık Kendini görmek Kendini değerlendirme Öğrencileri gözlemleme				
Endişeler	İzlenme ve değerlendirilme endişesi Doğal olamama				

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, MÖT üyesi öğretmenler, mikro öğretim uygulamasının yapılmadığını ama uygulanması halinde yararlı ve gelişim sağlayıcı bir etkinlik olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Topluluk üyeleri, kendi derslerini izleme ve değerlendirmenin “fark etme/farkındalık”, “kendini görme”, “kendini değerlendirme”, “öğrencileri gözleme” hususlarında fırsatlar sunacağını; fakat, “izlenme ve değerlendirilme endişesi/kaygısı” ve “doğal olamama” gibi hususlar nedeniyle ilgili etkinliğe yönelik endişeleri olduğunu belirtmişlerdir. MÖT üyesi öğretmenlerin, “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğine yönelik etkinlik öncesi değerlendirmelerine ilişkin ifadeleri şöyledir:

Daha önce böyle bir etkinlik yapmadım. Ama kendi dersimi dışardan izlemenin farklı bir deneyim olacağına inanıyorum. Eksikliklerimizi, hatalarımızı görmemizi; belki de hiç farkında olmadığımız davranışlarımız konusunda farkındalık geliştirmemizi sağlayacak. (Ceren)

Ben de yararlı bir uygulama olacağını düşünüyorum, tabi dersinin videoya çekilmesi hissi düşündüğünde biraz rahatsız edici geliyor. Sonuçta izleniyorsun ve değerlendirileceksin. Biraz yapay olabiliriz, belki derste her zaman yaptığımız şeyleri yapmayabiliriz, tavırlarımız daha yumuşak olabilir... (Ahmet)

Ben bunun kendimizi dışardan görmemiz adına bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Çünkü dışarıdan ne kadar değerlendirilsek de yapıp ettiklerimizi kendimiz görmedikçe farkına varamıyoruz. Bence geliştirici bir etkinlik olacak. (Emine)

Bazen öğrencileri de göremiyoruz. Biz anlatırken ne yapıyorlar ne kadar dersin içerisinde kalabiliyorlar. Biz ne yapıyorken onlar nasıl tepki veriyorlar. Bunu değerlendirmemiz ve ona göre hareket etmemiz açısından da faydalı olacak. (Gülhan)

Kendimizi izlerken, doğru ya da yanlış uygulamalarımızı, o uygulamalara gelen reaksiyonları gördüğümüzde, onların sebepleri ve neler yapabilir üzerine düşünebileceğiz. (Yüksel)
İnsanı en iyi tanıyan kendisi olduğu için, onu en iyi gözlemleyebilecek ve değerlendirebilecek kişinin de kendisi olacağına inanıyorum. Bu bakımdan farklı ve heyecanlı bir deneyim yaşayacağımızı düşünüyorum. (Deniz)

Deniz'e katılıyorum, evet bir başkasının bizi gözlemleyip değerlendirmesi, dönüt sunması da çok değerli. Sonuçta farklı bir bakış açısı, farklı bir göz. Fakat kendimizin görmezi, fark etmesi onu düzeltmek konusunda harekete geçmede bence daha etkili. (Ceren)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, daha öncesinde kendi derslerini kaydedip izleme deneyimine sahip değillerdir. Bu nedenle, bu deneyimin kendileri için farklı, yeni ve birçok açıdan yararlı olacağını düşünmektedirler. Topluluk üyesi öğretmenler, ilgili etkinliğin, kendilerini dışardan izlemek, ders esnasında farkında olmadığı davranışlarının farkına varmak, eksikliklerini, hatalarını görmek, uygulamalarını iyileştirmek ve geliştirmek üzere düşünmek ve kafa yormak, öğrencilerini dışardan gözlemleyebilmek ve kendi ile onlar arasındaki iletişim ve etkileşimi dışardan görebilmek hususlarında önemli bir farkındalık ve gelişim fırsatı olacağını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, izlenilecek ve değerlendirilecek olma ve kamera nedeniyle doğallıktan, her zamankilikten uzaklaşılabilceği kaygısına ve endişesine sahiplerdir. Çeşitli endişe ve kaygılarına rağmen, topluluk üyeleri etkinlik için heyecanlı ve isteklidir.

“Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğinin uygulama sürecine ilişkin bulgular “video izleme süreci”, “etkinliğin katkısı” ve “öğretmenler arası iş birliği” olarak Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Etkinliğin Uygulama Sürecine İlişkin,				
Video izleme süreci	Yaklaşım		Dikkatli izleme Meslektaşı merak etme Meslektaşın dersini değerlendirme Öz değerlendirme (kültürel değerlere duyarlılık ve diğer bağlamlarda (eksikliklerin farkına varılması, olumlu atmosfer yaratılması, derse hazırlık-öğrencilere sorumluluk verme/öğrencilerin derse ilgi ve katılımının artması vb.) Meslektaşın değerlendirmesini dikkate alma	
	Paylaşım konuları		Özel alan bilgisi Meslek bilgisi Videodaki sınıflar, öğrenciler	
	Gözlenen mesleki özgüven	Yüksek	Kendi videosundan başlamayı önerme	
		Düşük	Meslektaşını eleştirmeye çekinme Kendi videosunu sona bırakma	
Etkinliğin öğretmene katkısı	Sınıf yönetimi farkındalığı Zayıf/ güçlü yön farkındalığı Öz değerlendirme becerisi			
Öğretmenler arası iş birliği	Ortak sorunlar Ortak çözüm arama Sınıf yönetimi konusunda paylaşım			

Tablo 4.10.’da görüldüğü üzere, MÖT üyesi öğretmenlerin video izleme sürecine ilişkin yaklaşımları değerlendirildiğinde, birbirlerinin videolarını dikkatlice izledikleri, meslektaşlarının derslerini merak ettikleri, meslektaşlarının derslerine ilişkin olumsuz değerlendirmelerden kaçındıkları, öz değerlendirmelerinde ise doğru ve yanlış uygulamalarından birlikte bahsettiklerini söylemek mümkündür. Bu süreçte topluluk üyesi öğretmenler özel alan bilgisi, meslek bilgisi ve izlenilen sınıf ve öğrencilere ilişkin çeşitli paylaşımlarda bulunmuşlardır. Video izleme sürecinde bazı öğretmenler yüksek mesleki özgüven sergileyerek kendi videosundan başlanmasını önermiş, düşük özgüvene sahip öğretmenler ise kendi videosunun en son izlenmesini ya da izlenmemesini önermiştir. Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin, video izleme sürecine ilişkin gözlenen mesleki özgüvenini yansıtan bazı ifadeler yer verilmiştir.

Benim videomdan başlayabiliriz. Çok güzel anlattım. (Ceren)

En son benimkini açalım. (Gülhan)

Yok yok en son benimki olsun. (Yüksel)

Ay benimkini izlemeyelim. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, video izleme süresince ilişkin farklı mesleki özgüven sergilemişlerdir; bazıları ilk olarak kendi videosundan başlanmasını önerirken bazıları ise kendi videolarının en son izlenmesini teklif etmiştir. MÖT üyeleri, video izleme sürecinde izlenilen sınıfa ve sınıftaki öğrencilere ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerine ilişkin ifadeler şöyledir:

Önceki öğrenci yeni geldi, normalde yeni gelince çekingen olursun ya bu daha dışa dönük. (Gülhan)

—Konuşabilecek mi? (Gülhan)

—Konuşuyor konuşuyor. Ama çok iyi anlamıyor. (Emine)

Ağrılı bu öğrenci (Gülhan'ın dersinde öğrenciler yaşadığı yerlerin simgeleri olan yerlerin uzunluğunu, yüksekliğini vs. örnekler veriyor, Ağrılı bir öğrenci Ağrı Dağı'nın yüksekliğini söylüyor.)

Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin, meslektaşlarının derslerine ilişkin değerlendirmelerini yansıtan bazı ifadelerine yer verilmiştir:

—Ne diyor hocam? (Ceren)

—Bizim gözlerimiz daha siyah diyor. (Emine)

...

—Farklı kültürden gelen öğrencilerle kendileri ve kültürleri hakkında konuşman güzel. (Yüksel)

**

—Duvara sen mi astın onları? (Canlı resimleri) (Emine)

—Evet. (Ceren)

—Anlattığın konuyu görsellerle de desteklemen çok iyi olmuş. (Yüksel)

Merak uyandırıyorsun burada. (Yüksel, Ceren'e)

—Özellikle yüksel hocamın dersinden sonra çok eğlenerek çıktılar yani. (Gülhan)

—En güzeli herhalde Yüksel'inki o zaman, çok sevinçliler çünkü, baksana (Deniz)

Çokkültürlülük konusunda arkadaşlarımız çoğu konuya değinmişler, farklı ülkelerden farklı kültürlerden örnekler vermişler. (Ahmet)

— Onların atasözlerini sordun mu? (Ahmet)

—Sordum, mesela bir atasözü söylendiğinde anlamı üzerine konuştuktan sonra sizde bu anlama gelen bir atasözü var mı şeklinde sorular yönelttim. (Yüksel)

Yukarıdaki MÖT üyelerinin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenlerin birbirlerine ilişkin değerlendirmelerinde farklı zümrelerden olduklarından dolayı genelde alan kullanımı, öğrencilere eşit söz hakkı verilmesi, kullanılan materyaller, örnekler gibi ortak hususlara ilişkin olumlu yorumlar yaptıkları, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini beğendiklerini ifade ettikleri, fakat olumsuz yorum ya da değerlendirme yapmaktan kaçındıkları görülmüştür. MÖT üyesi öğretmenler, video izleme sürecinde, videoda izledikleri derslerine ilişkin kültürel değerlere duyarlılık ve diğer bağlamlarda (eksikliklerin farkına varılması, olumlu atmosfer yaratılması, derse hazırlık- öğrencilere sorumluluk verme/öğrencilerin derse ilgi ve katılımının artması vb.) çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Aşağıda topluluk üyelerinin, kültürel değerlere duyarlılık bağlamında öz değerlendirmelerine yönelik ifadelerine yer verilmiştir:

Görselleri dünyadan farklı yerlerden örneklerle verdim (Gülhan)

Farklı kültürlerden gelen öğrenciler söz verdim. (Yüksel)

Bak hiç fark etmemişim ben Suriyelilerin yüzleri daha yuvarlak diyor, doğru. (Emine- öğrencinin yönelttiği soruya verdiği cevaba yönelik)

Sonradan sınıfa dönünce Afgan bir öğrenci olduğunu fark ettim. (Emine- Kültürel çeşitliliği fark etme)

Ben de derse girmeden önce sordum Suriye dışında kim var diye, kimse yoktu. (Ceren- öğrencileri tanıma)

Benim de konum canlılar ünitesiydi, ben derse başlamadan önce haleye sordum, var mı sizin burada görmediğiniz herhangi bir canlı diye, yok öğretmenim dedi. Şimdi dersi nasıl anlatacağım diye düşünürken AA dedi bizim bir bitki var ağaçtan yaprak toplanıp kurutuluyormuş, sonra etli yemeği yapıyorlarmış, işte onu anlattı nasıl yapılır diye, çocukların da hoşuna gitti, hale de zaten masum bir kız Türkçeyi yeni öğreniyor onun da hoşuna gitti. (Ceren)

Benim zaten konum kalıtım, farklılıklar olduğu için ekstra Suriyeliler ya da farklı kültürlerle ilgili bir çalışma değildi, doğaçlama oldu zaten konu o olduğu için tam denk geldi. Ekstra yaptığım bir şey olmadı. Güzel oldu. (Emine)

Burada benim eksikliğim çokkültürlülüğe çok fazla değinmedim. Mesela kendi ülkelerindeki bilim adamlarını falan sorabilirdim araştırmalar yapan var mı diye, ya da konu olarak çokgenleri seçseydim mesela tarihi yerlere değinebilirdim, kendi ülkelerindeki. (Gülhan)

Derse daha çok katılmaya başladılar, kendileri daha çok örnek vermeye başladılar mesela bir atasözüyle ilgili işte savaşta evlerine bomba düşmüş, birlikten kuvvet doğar gibi bir atasözüne bu örneği verdi mesela, onların geçmiş yaşantılarına dair bilgi sahibi olduk, çocukların hassas noktalarını daha iyi anladık belki de. Bu şekilde yararları oldu. (Yüksel)

Ama güzeldi mesela ağırlı bir öğrencinin ağırlı dağından bahsetmesi onun yüksekliğini araştırması çocukları heyecanlandırdı, güzeldi (Gülhan)

Ders işleme konusunda aşağı yukarı aynı şeyleri yapıyoruz sıkıntı yok da, çokkültürlülüğe çok değinmiyorduk, ama bu çalışmadan sonra bizde bir ışık yaktı biz de daha çok değinmeye başladık, öğrencilerimiz zaten diğer öğrencilerden bir ayırt etmeden her zaman eşit derecede mesafede yaklaşıyorduk onlara söz hakkı veriyorduk her zaman ama şimdi belki daha fazla söz hakkı vermeye başladık veya bizde daha fazla merak uyandı, onların kültürleriyle ilgili daha çok soru sormaya onları daha iyi tanımaya başladık bu bizim eksik bir noktamızdı. Bu şekilde derslerimizi işlemeye devam edeceğiz. (Ahmet)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler bu süreçte, derslerinde kültürel değerlere duyarlılık bağlamında, dünyadan ya da öğrencilerin kültürlerinden örnekler kullandıklarını, farklı kültürlerden gelen öğrencilere söz vermeye dikkat ettiklerini, tüm öğrencilere eşit yaklaşım sergilediklerini, öğrencilerin çeşitliliğini fark ettiklerini, öğrencileri tanımaya ve onların kültürel farklılıklarından yararlanmaya yönelik sorular sorduklarını; bunun öğrencilerde değer görme hissi yarattığını, derse ilgisini ve katılımını arttırdığını, öğrencileri daha yakından tanımaya başladıklarını, yaşantılarına dair daha çok bilgi sahibi olduklarını ifade ederek genelde olumlu öz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte; Gülhan, kültürel değerlere duyarlılığa ilişkin eksikliklerinden bahsederek olumsuz öz değerlendirme de yapmıştır. Topluluk üyeleri videoda izledikleri derslere ilişkin öz değerlendirmede bulunurken yer yer kültürel değerlere duyarlılık bağlamında derslerine ve tutumlarına ilişkin genel değerlendirmeler de yapmışlardır. Aşağıda MÖT üyelerinin, kültürel değerlere duyarlılık bağlamında derslerine ve tutumlarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

Ama normalde de biz öyle yapıyoruz, gerçekten yeter ki katılsın, bende Yasemen var, Afgan yeni geldi, konuşması da zayıf bizi de zor anlıyor, o yüzden hiçbir şekilde derse ben dahil edemiyorum (Gülhan- eşit söz hakkı vermeye ilişkin)

Bizim İranlı bir öğrenci var yeni, hiç Türkçe bilmiyor sadece evet diyebiliyordu, geçen hafta ona bir soru okuttum, okudu, anlamıyorum diyor ama okuma sıkıntısı yavaş yavaş azaldı, sonra yavaş yavaş iletişim kurmaya çalışıyoruz, beni anlıyor musun artık diyorum biraz diyor evet diyor, yani kendi çok iyi konuşamıyor ama anlaması geliyor. Merhaba nasılsın falan anlıyor, Türkçe dersine gidiyor onu biliyorum. (Ceren)

Bizim çocukları dışlama olayımız yok. (Yüksel)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, bu uygulama özelinde olmasa da tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermeye ve onları derse dahil etmeye özen gösterdiklerini, sıklıkla kültürel olarak farklı öğrencileri ve onların kültürlerini tanımaya yönelik sorular sorduklarını ve tüm öğrencilere eşit ve kucaklayıcı

davrandıklarını ifade etmişlerdir. Topluluk üyesi öğretmenler, izledikleri videolara ilişkin öz değerlendirmelerinde, kültürel değerlere duyarlılık bağlamının yanı sıra derse hazırlanmama, çok çeşitli materyal kullanmama, daha çok sunuş yolu ile anlatımı tercih etme, öğrencilerin potansiyelini küçümseme vb. hususlarda eksikliklerinin ve hatalarının farkına vardıklarını ifade etmiş ve ilgili etkinliğin, derse hazırlanmaya sevk etme, öğrencilere sorumluluk verme/öğrencilerin derse ilgi ve katılımı artırma, sınıfta olumlu bir atmosfer yaratma gibi çeşitli bağlamlarda sağladığı katkılara değinmişlerdir. İlgili hususlara ilişkin MÖT üyesi öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Materyal kullanımında hazırladığım materyaller bizim üniversite hocamızın vermiş olduğu çalışma kağıtlarıydı. Orada bu çalışmalar var, bize vermişti ama tabi çok uyguluyor muyduk dersin uygulamyorduk. Bir de bizim şeyden kaynaklanıyor, öğrencilerinin potansiyelinin biraz daha düşük bizim, tam anlamıyla istediğimiz şeyleri yapamadığımızı düşündüğümüz için belki de direk sunuş yoluyla anlatmayı seçiyoruz ama aslında öğrencilerimiz bunu yapabiliyormuş, becerebiliyormuş. Belki de biraz bizim tembelliğimizden oluyor biraz da kendimizi eleştirmemiz lazım. Derse hazırlık konusunda biraz daha kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Yani bir gün önceden bir hafta önceden ne anlatacağız ne yapacağız bunu planlamamız lazım, bir de öğrenciler seviyor böyle oyun şeklinde veya materyallerle biz bunu yapabilirsek daha verimli olacağını düşünüyorum çünkü bu uyguladığımız derste çok çocuklar mutlu oldular sevindiler daha sonra çok güzel dönütler aldık, diğer öğretmen arkadaşlar da anlatmışlar çok eğlenceli geçti diye, e bu şekilde bu bizim ufkumuzu açtı bu şekilde umarım devam edeceğiz. (Yüksel)

...İşte onu anlattı nasıl yapılır diye, çocukların da hoşuna gitti, hale de zaten masum bir kız Türkçeyi yeni öğreniyor onun da hoşuna gitti. (Ceren)

...O anlamda olumlu bir iklim oluştu sınıfta. Onun dışında mesela Kars, Ağrı, Cizre, Muş'tan gelen çok öğrenci var mesela, Suriyeli var mı başka diye sorunca, Kürtlere cevap verecek miyiz hocam dedi. Onlar mesela anlattılar işte biri dedi ki ben Denizli'de gelincik var muştaki gelincik yok dedi, biri de var dedi, böyle bölgeler arasında bir canlılık iletişimi kuruldu olumlu geçti. (Ceren)
Öncesinde çalışmamıza sevk etti, bizim çalışmamız gerekiyor ya çocuklara da şunu araştırıp gelin dememiz gerekiyor, çocuklar önceden bir şey araştırıp geldiği için de derse daha ilgili oluyorlar ve daha çok katılım gösteriyorlar (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere, öğretmenler ilgili uygulamanın, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin eksikliklerini görmesini sağladığını, derse hazırlanmaya teşvik ettiğini, öğrencilerin potansiyellerini görmesini sağladığını, öğrencilerin derse ilgi ve katılımını ve öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını düşünmektedirler. Topluluk üyesi öğretmenler öz değerlendirmede bulunurken öğretmen eğitimindeki eksikliklere ve ihtiyaçlara da değinerek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda MÖT üyelerinin, öğretmen eğitimine yönelik önerilerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

— Ben yani doğuya geleceğimi tahmin edemezdim kimse de söylemedi bunları bunları yaşarsın diye kimse söylemedi. (Emine)

—Elif hocam şey diyorum birkaç hocayla konuştuk, hep güzel okullara gönderiyorlar PAÜ çevresindeki, staj için. Her şey güllük gülistanlık. Doğuya gidince bu ne lan moduna giriyorlar. (Yüksel)

—Kesinlikle. Dezavantajlı okullara gitmeleri lazım. (Yüksel)

—Ben de Kızılay'ın ortasında bir okulda yaptım muhteşemdi ama kabak gibi bir yere atandım. (Ceren)

—Benim de öyleydi bir atandım işte hocam bilgisayar internet yok elektrik yok. (Yüksel)

**

—Üniversitede kültür dersi yok değil mi? (Ceren)

—Var ama 1 ders falan, o da seçmeli. (Araştırmacı)

—Konulmalı, öğrenciler farklı kültürden gelen öğrencilerle karşılaştıklarında neler yapmaları, dersi nasıl işlemeleri gerektiğine yönelik eğitilmeliler. Farklı kültürleri daha öğretmenlik yapmaya başlamadan tanınmalılar. (Ceren)

**

—Yüksek lisansa başlayınca biz gördük çokkültürlülük neymiş. O zaman bir ışık yandı, biz bilmiyorduk. Veya işte diğer arkadaşlar siz gelince haberdar oldu. (Ahmet)

—Öğretmenlerin yüksek lisans gibi eğitimleri teşvik edilebilir. (Gülhan)

Evet. Funda Hoca mesela şeyden girdi kültürün tanımını yapalım dedi, Türk kültürü nedir diye sordu. Bizde ben mesela ben Kanada konusunu anlatırken de değindim yani işte bizde Trabzon günleri oluyor hep yemek, Kanada'da varmış yaz aylarında her kültür kendini tanıtacak şekilde festivaller yapıyorlarmış. Devlet de destekliyormuş... Yani ben gerçekten kültür konusunda girdikten sonra bizim bile bilmediğimizi fark ettim. Dün hocam dedi ki kültür milli olmalıdır dediğimizde ne anlarsınız, ben utandım valla bir arkadaş dedi ki kültür işte herkes eşit olmalı, yani eğitim milli olmalıdır diyor ya, hani kültürümüze uygun olmalıdır kastediyor de mi? Herkese eşit olmalı diyor, kültürün ne olduğunu bilmiyor. Biz de bilmiyoruz kültür ne millilik ne. Ama yavaş yavaş öğreniyoruz. Sırf biz değil milli eğitim camiasının sıkıntısı bu. Çokkültürlülük ne çoğu okul bilmez öğrencisi yok çünkü. Biz konuşuyoruz da Yüksel anlatıyor, "nasıl ya kaç tane Suriyeli var" diyorlar. Adamın okulunda zengin bir Suriyeli varmış, diyor ki Suriyelilerden nefret ediyorum. Sendeki okumuş etmiş, okuma yazma biliyor. Bizdeki daha elini yıkamayı bilmiyor. (Ahmet)

Aslında öğretmenlerin de bu kültürleri öğrenmesi bakımından bir şeyler yapılması lazım. Mesela MEB bir ödenek çıkarır Erasmus gibi, her öğretmene bu imkânı sağlayacak farklı yerleri görme farklı kültürleri tanıma veya sadece gidip gelme olmayabilir, seminer şeklinde şeyler yapılabilir. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler video izleme sürecinde, öz değerlendirmelerin yanı sıra çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır. Öğretmenler, öğrenci oldukları dönemde öğretmenlik uygulaması için bulunduğu bölgenin en iyi okullarından birine gönderildiklerini, ama mesleğe başladıklarında deneyimledikleri gerçeklerin, uygulama okullarda gördüklerinin çok ötesinde olduğunu; bu nedenle öğretmen adaylarının kendi okulları gibi dezavantajlı olarak tabir edebileceğimiz “çetin” okullara gönderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen eğitimi

programlarında çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık üzerine dersler olması gerektiğini eklemişlerdir. Hali hazırda mesleği icra eden öğretmenlerin ise çokkültürlülüğe, kültürel farklılıklara ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının olmadığını; bu nedenle öğretmenlerin yüksek lisans eğitiminin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çeşitli hizmet içi eğitim ve seminerlerin yanı sıra öğretmenlerin farklı kültürle ve kültürel farklılıklara ilişkin dağarcığının genişlemesi adına yurtdışı çalışma, proje ve iş birliklerinin teşvik edilmesinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik önerilerin yanı sıra, MÖT üyesi öğretmenler, öğrencilerin de kendi kültürleri dışındaki kültürle ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade ederek, farklı kültürleri tanınması gerekliliğinin altını çizmişlerdir. İlgili hususa ilişkin MÖT üyesi öğretmenlerin ifadesi şöyledir:

Şehir dışına çıkmayan çok çocuk var bizde yani dünyayı Denizli'den, hatta mahalleden ibaret sanan. (Ceren)

Pandemide biz öğrenci götürüyorduk, çocuklar yürüyen merdivene binmeyi bilmiyorlardı. Hatta birinde biz çok korktuk düşecek diye, çıkamadı öğrencinin biri. (Emine)

Çocukların dışarıda farklı dünyalardaki insanların olup olmadığı konusunda bilgileri yok zaten, yani bunun oturması konusunda da sıkıntımız var bizim. Tamam internetten bir şeyleri görüyorlar ama sıkıntı yani. Yani çokkültürlülük konusunda sıkıntımız çok. Çocuklar dış dünyayı algılayamıyorlar, bilmiyorlar, teras parka gitmiş yürüyen merdiveni bilmiyor, sinemaya ilk kez gidenler oldu mesela önceki seneler. (Yüksel)

MÖT üyesi öğretmenler, video izleme sürecinde kendileri ve meslektaşları ile ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulundukları esnada sosyal medyadaki bir fen bilimleri öğretmeninden bahsetmişler ve onunla ilgili çeşitli hususlarda yorumlar yapmışlardır. Aşağıda, topluluk üyesi öğretmenlerin ilgili öğretmene hakkındaki yorumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir:

—Sultan Hoca ne biçim ders işliyor ya. (Ceren)

—O öğretmense biz değiliz. (Yüksel)

—Çok değişik hocam. Dedim ya biz burada köreliyoruz. (Emine)

—Kadının öğretim yöntemleri çok farklı. (Gülhan)

—Ama bizim çalışan öğrencimiz yok. (Emine)

—O da dezavantajlı bir okulda çalışıyor ama bir ders işliyor sınıfta yufka yaptı, mayalanma konusunda. (Ceren)

—Yufka pişirip çocuklarla kahvaltı yapıyor, bağlama çalıyor falan, o öğretmense biz değiliz yani. (Yüksel)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin, çeşitli ve yaratıcı öğretim yöntemleri kullanması hususunda başarılı buldukları bir öğretmen üzerinde yorumlar yaparken, Emine'nin kendilerinin bunu yapamamasının öğrenci profili ile ilgili olduğunu düşünmesi ve diğer öğretmenlerin onun öğrencilerinin de benzer profillere sahip olduğunu ifade ederek durumun öğretmenle alakalı olduğunu ortaya koyması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin etkinlikler süresince kendilerine ilişkin öz eleştirilerde bulunduğu, kendilerinin eksik ve geliştirilmesi gereken yanlarını dürüstlikle ortaya koyduğu görülmektedir. Burada da Sultan Hoca özelinde değerlendirmelerde bulunurken, aslında kendileri ile kıyaslama yaparak kendi eksikliklerini, geliştirilmesi gereken yanlarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

“Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliği kapsamında ders planlarının hazırlanıp uygulanmasının ardından ilgili etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkililiğiyle ilgili olarak elde edilen bulgular, topluluk üyeleriyle yapılan odak grup görüşmesi ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilmiş, “izlenmeye bakış ve uzman birinin izlemesinin gerekliliği”, “izlenme gerginliği” ve “etkinliğin etkisi” olarak tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. “Mikro Öğretim Uygulaması” *Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular*

<i>Etkinlik Sonrası, Etkinliğe İlişkin,</i>	
<i>İzlenmeye bakış ve uzman birinin izlemesinin gerekliliği</i>	
<i>İzlenme gerginliği</i>	
<i>Etkinliğin etkisi</i>	Eksiklikleri görme Eğitim alma ihtiyacı hissetme KDDE (Farkındalık, dahil etme-edilme, değer verilme hissini yaşamaları, vb.)

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, MÖT üyesi öğretmenler yürüttükleri mikro öğretim uygulaması ve değerlendirmesi etkinliğinin ardından etkinliğe ilişkin genel değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Topluluk üyeleri, derslerinin izlenmesine yönelik farklı bakış açıları ortaya koysalar da uzman biri tarafından izlenip değerlendirilmenin gerekliliği hususunda fikir

birliğine varmışlardır. Aşağıda ilgili bulguyu destekleyen MÖT üyeleri arasında geçen diyaloga yer verilmiştir:

—*Yabancı filmlerde mesela sınıfın kapısında pencere oluyor mesela Türkiye de bu yok. (Gülhan)*

—*Var var. (Ceren)*

—*Olmalı bence. Ben hiç görmedim, acaba biz birisinin bizi izlemesine kapalı mıyız diye düşündüm. (Gülhan)*

—*....Son yıllardaki okullarda aslında pencereler yapıldı ama sonradan sınıf ortamının mahrem olduğu ve velilerden dolayı dışardan izlenmemesine karar verilip hepsi kapatıldı. (Ceren)*

—*Kapalı olmasında sıkıntı yok bence, aksi öğretmende izlenebilirim hissi uyandırır. (Emine)*

—*Biz buna kapalı mıyız? (Gülhan)*

—*Ben izlenmek istemem ama izlenebileceğini hissedersin bence o açıdan güzel yani işini yaparsın arkadaş, horlayan öğretmen olmaz en azından. (Ahmet)*

—*Aslında şeffaflık açısından iyi izlenmek sıkıntı değil. (Yüksel)*

—*Benim için sıkıntı olmaz hatta eğlenceli bile olabilir. (Ceren)*

—*Ya bizde zaten her sene müdür bey derse girip çıkıyor bakıp kontrol ediyor, bu sene müfettiş gelecek herhalde. (Yüksel)*

—*Uzman biri izlese...Müfettiş uzman değil, Üniversiteden hocalar gelse. (Gülhan)*

—*Evet değil. Funda Hoca, Abdurrahman Hoca gelse mesela, uzman gelse yani, hakikaten sıkıntı olmaz. (Ahmet)*

—*Profesyonel olsa sıkıntı olmaz. Bizim için de oldukça yararlı olur. (Yüksel)*

—*O şekilde olabilir, işi anlayan bizi yönlendirebilecek, kimse eleştirilmekten korkmuyor kimse dört dörtlük olduğunu iddia etmiyor, ben de öyleyim, bizim de eksiklerimiz çok ama bizim için yararlı olacak duruma tamam deriz ama şimdi normal denetimlerimiz oluyor onun bize bir yararı olmuyor, tamamen evrak üzerinden giden bir şey. (Yüksel)*

—*Fatma Hoca denetim dersinde anlattı; önce izliyor sonra kendisi uyguluyor sonra eksikleri görüp dönüt veriyor, ama bu Türkiye’de yapılmıyor sadece açık aramak üzerine yapılan bir şey, gelişim amaçlı olması lazım bu işin. (Gülhan)*

—*Yani işte biz vücut dili, sözcükleri, diksiyonu nasıl kullanmamız gerek, bunla ilgili eğitimler bile olabilir aslında. (Yüksel)*

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyelerinin çoğunun, eksikliklerinin farkında oldukları, derslerinin izlenmesine yönelik çekince ve kaygılar taşamadıkları, uzman biri tarafından ve geliştirmeye yönelik olması halinde oldukça yararlı olacağını düşündüklerini söylemek mümkündür. Topluluk üyesi öğretmenler, hali

hazırda var olan denetimin tamamen evrak işleri üzerinden yürüdüğünü ve kendilerinin gelişimi açısından bir yararı olmadığını ifade etmişlerdir. İzlenmenin yani denetimin açık aramak yerine onları yönlendirecek, gelişimlerini destekleyecek ve önerilerde bulunabilecek, alanında uzman bir profesyonel tarafından yapılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bunun yanı sıra MÖT üyesi öğretmenler, mikro öğretim etkinliği sonrası, ilgili etkinliğe ilişkin değerlendirmelerde bulunuyorken izlenme hissini verdiği gerginlik ve heyecana da değinmişlerdir. Aşağıda ilgili değerlendirmeye ilişkin MÖT ifadelerine yer verilmiştir:

Bu ilk öğretmenliğe başladığımız gibi değil o zamanlar ellerimiz titriyordu en önde oturan öğrenci ellerin titriyor hocam demişti, zamanla insan tecrübe sahibi oluyor, bi tık gerginlik oluyor tabi biri izler gibi kameradan dolayı... (Yüksel)

Çocuğu ismini unuttum orada, utandım ama sordum da çocuğun adı aklıma gelmedi. (Emine)

Dersi anlatırken video çekildiği için insan geriliyor, ben öyle oldum sizi bilmem ama. Mesela normalde daha rahat işlersin espri yaparsın ama orda öyle bir şey olmuyor ... (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, derslerini kayıt altına aldıkları esnada izleniyor olmanın verdiği gerginlik ve tedirginlik hissi ile heyecanlandıklarını, sınıfta bazı hususlarda her zaman oldukları gibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Topluluk üyeleri, “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğinin etkisine ilişkin “eksiklikleri görme”, “kültürel değerlere duyarlılık açısından farkındalık geliştirme” ve “öğrenciler üzerinde yaşanan çeşitli olumlu çıktılar” bağlamında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Aşağıda MÖT üyesi öğretmenlerin, ilgili etkinliğin etkisine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

...ama eksiklerimizi görmemiz açısından iyi güzel bir etkinlik oldu. (Yüksel)

Kendimize dönmemizi, kendimize dışarıdan bakabilmemiz ve eleştirebilmemiz sağladı. (Ahmet)

Deneyiminizin en can alıcı noktası? (Araştırmacı)

—Çokkültürlülük en can alıcı noktası. (Yüksel)

—Farkındalık. (Ceren)

—Dahil etme. (Gülhan)

—Bence kendilerine değer verildiği hissini yaşadılar. Çok güzel bir şey ya biri kendine değer verildiğini hissedince ki o duygu. (Ahmet)

—Farklı kültürlerin derse dahil edilmesi sınıf atmosferini daha güvenli ve samimi olmasını sağladı. (Ceren)

Farklı kültürlerin derse katılımını sağlamanın önemini fark ettim. Öğrencilere verilen araştırma görevi sonucu farklı kültürlerdeki atasözleri ve deyimler fark edildi. Söyleyişler farklı olsa da tüm kültürler için verilmek istenen mesajların ortak olduğu vurgusu ortaya çıktı. (Yücel)

Farklı kültürlerin derse katılımını sağlamak dersi daha da hareketlendirdi, katılım arttı. (Gülhan)

Bu uygulamada çocukların bu kadar hevesli ve önemseyerek derse katılmaları dikkat çekiciydi (Ceren)

Çocukların oyun şeklinde yapılan etkinliklerde daha istekli ve hevesli olduklarını gözlemledim. Çocuklara daha fazla görev ve sorumluluk verilmesi gerektiğini fark ettim. (Yücel)

Öğrencilerin günlük hayatından örnekler vermek, kendi memleketlerinden sayısal örnekler vermek onları heyecanlandırdı. (Gülhan)

Çocuklara görev ve sorumluluk verildiğinde dersin daha verimli geçtiğini gözlemledim. Çocukların daha fazla görev ve sorumluluk verilmesi gerektiğini fark ettim. (Emine)

Çokkültürlülük konusunda oldukça kötü olduğumu fark ettim. O yüzden biraz daha çokkültürlülüğü kabul edip ona göre ders içeriğini oluşturmam gerekiyor. (Ceren)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, ilgili etkinliğin, kendilerine dışardan bakmalarını, eksikliklerini görmelerini sağladığını; öğrencilere eşit söz hakkı tanınması, sorumluluklar verilmesi, öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin tanınması ve derse yedirilmesinin öğrenci ilgisi ve katılımını arttırdığını ve sınıf atmosferini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu bağlamda, rutin programlarını devam ettirirken, kültürel değerlere duyarlı olarak planladıkları dersi uygulamış ve kendilerini izleme imkanı bulmuşlardır. Önceki etkinliklerde de öğretmenlerin sıkça dile getirdiği üzere öğretmenler daha önce böyle bir uygulama yapmamışlar ve müfredat yetiştirme, öğrenciyi sınava hazırlama gibi sistemin öncelediği şeyleri yerine getirmeye çalışırken zaman zaman farklı kültürden gelen öğrencileri yok saymışlar, onlar için ilave çaba sarf etmemişlerdir. Ama bu ve önceki uygulamalar, öğretmenlere aslında rutin programlarının içinde kültürel olarak farklı öğrenciler için de ufak değişiklikler yaparak büyük etkiler ortaya çıkarabileceklerini göstermiştir. Öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı bir ders planı oluşturduğunda ve bunu uyguladığında, öğrencilerin derse daha çok dahil olduğunu, kendilerini ve kültürlerini tanımaya yönelik sorular sorulduğunda kendilerine değer verildiği hissini yaşadığını gözlemlemiştir. Uygulamanın başında, rutin akışları içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrenciler için ilave ne yapabilecekleri, derslerini nasıl kültürel değerlere duyarlı hale getirebilecekleri hususunda endişeler taşıyan, kaygılar yaşayan topluluk üyesi öğretmenler, etkinlikler ilerledikçe zaman içerisinde bu hususta kendi yöntemlerini geliştirmeye ve uygulamaya başlamışlardır. Kültürel

değerlere duyarlı uygulamaların sınıflarında yarattığı olumlu sonuçların gözlemlenmesinin, öğretmenleri, bu uygulamaları sürdürmeye ve daha farklı ne yapabilecekleri hususunda düşünmeye teşvik etmesi beklenmektedir. Bir sonraki bölümde “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.4. “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” isimli Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Etkinliği” topluluk üyelerinin kararlaştırdıkları bir saatte her öğretmenin bir meslektaşının dersini “kültürel değerlere duyarlılık” açısından izlemesini, geribildirim sağlamasını ve genel olarak bu süreci değerlendirmesini içermektedir. Bu etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususunda etkililiğine ilişkin bulgular: MÖT üyelerinin “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğine ilişkin etkinlik öncesi görüşleri “Etkinlik Öncesi Bakış” olarak Tablo 4.12.’de, etkinliğin uygulama sürecine ilişkin bulgular “Etkinliğin Uygulama Süreci” olarak Tablo 4.13.’te, etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin bulgular “Etkinlik Sonrası Değerlendirme” olarak Tablo 4.14.’te sunulmuştur.

“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin etkinlik öncesi değerlendirmeleri Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. MÖT Üyelerinin “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin Konusu Olan Olguya ve Etkinliğe İlişkin Etkinlik Öncesi Bakış

<i>Etkinlik Öncesi, Etkinliğe İlişkin</i>	
	Yapılmıyor.
	Yapılmalı.
<i>Etkinliğe Bakış</i>	
<i>Beklenen etki</i>	Meslektaş deneyiminden yararlanma Meslektaş denetimiyle gelişme Geribildirim alışverişi yapma Öz değerlendirme yapma Eksikleri fark etme

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere MÖT üyesi öğretmenlerin “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği öncesi, etkinliğin konusu olan olguya yönelik görüşleri incelendiğinde, meslektaşın dersini izleme uygulamasının, sadece okul müdür yardımcısı Ahmet tarafından yapıldığı, diğer öğretmenler tarafından ise deneyimlenilmediği; fakat uygulanması halinde meslektaşın dersini izlemenin hem izleyen hem de izlenen öğretmen özelinde çeşitli yararları olacağı düşünülmektedir. Topluluk üyeleri, bu etkinliğin yararlarını, başka bir deyişle olası/beklenen olumlu etkilerini şöyle ifade etmektedir:

Yok, daha önce böyle bir uygulama yapmadık. (Yüksel, Ceren, Gülhan, Emine, Deniz)

—Ben giriyorum hepsinin dersine. (Ahmet)

—Yönetici olarak mı? (Araştırmacı)

—Yok, eş, dost, arkadaş olarak, çat kapı giriyorum. (Ahmet)

Ben şunu anlatmak istiyorum hocam göreve başladığım ilk yıl Acıpayam’dayım, 10-12 yıllık bir arkadaş benim danışman öğretmenim. Girdim ben dersi anlatıyorum, o geldi biraz gerildim ben biraz heyecanlandım. Bilim adamları ilgili bir şey anlatıyorum 6 sınıflara. Anlatırken bugün çalışan NASA’da 36 bin gök bilimcinin 6 tanesi Türk dedim. “Hocam doğru mu söyledin, vallahi ben bilmiyordum.” dedi. Sonra dedi ki “hocam ben de senden bir şeyler öğreniyorum.” “Yapma hocam.” dedim, “sen benden ne öğreneceksin?” “Yok.” dedi, “anlatırken bile çocuklara dokunuşun, yani derse dahil etmen, bende eksikti, ben de daha dikkat edeceğim” dedi. Daha görevimin ilk yıllarındayken benden daha deneyimli bir öğretmene bir şeyler katabilmişim. Ben onun dersine girdim, ben de ondan ebetteki bir şeyler öğrendim. (Ahmet)

Yani birbirimizin dersine girmek elbette ki bize bir şeyler katacak. Ama biz sınıfı ne diye görmüştük, öğretmenin mahremi. Sanki görünce bir şey olacakmış gibi hissediyoruz. O yüzden herkes birbirine kapıyor. Hoş değil aslında. (Yüksel)

Eksikliklerimizi görebileceğimiz tek yer uygulama esnası, orayı da kapatırsak diğerlerine, kendimizi gelişmeye kapatmışız demektir. (Gülhan)

Daha önce de konuştuğumuz gibi, sadece iş olsun diye birinin derslerimizi izlemesi ve bizi değerlendirmesi yerine gerçekten alanında uzman ve denetleme amacı geliştirmek, iyileştirmek olan biri tarafından değerlendirmeyi yeğlerim. Bu bakımdan aslında birbirinden farklı deneyim ve bilgi birikimine sahip meslektaşlarımız tarafından izlenmenin ve değerlendirilmenin de onların deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanma bağlamında oldukça öğretici olacağına inanıyorum. (Ceren)

Evet, ne kadar zamanla belli bir deneyim kazanmış olsak da kesinlikle hiçbir zaman eksiksiz ve kusursuz olamayacağız; çünkü her gün öğrenilecek yeni bir şeyler olduğunu fark ediyoruz. Bunların bazılarını okuyarak, bazılarını yaşayarak öğreniyoruz, bazen öğrencilerimizden ve bazen de meslektaşlarımızla bilgi alışverişi yaparak öğreniyoruz. Ben herkesin herkesten öğreneceği bir şey olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle meslektaşımın dersimi izleyerek bana dönütlerde bulunmasını çok değerli ve önemli buluyorum. (Emine)

Bizler de öğretmen arkadaşlarımızın derslerini gözlemleyerek kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, sınıf yönetimi, vb. konularda bizden farklı neler yapıyor, neler uyguluyor ve sınıflarında bunlara ilişkin öğrencilerden nasıl dönüt alıyorlar görebilir ve etkili bulduğumuz hususları örnek alıp sınıflarımızda uygulayabiliriz. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, meslektaşlarının dersini izleme ya da meslektaşlarının derslerini izlemesi yönelik yürütülen bu uygulamanın hem izleyen hem de izlenen öğretmen açısından mesleki deneyimlerinden yararlanma, yeni öğretim yöntem ve teknikleri görme, eksikliklerinin farkına varma, öz değerlendirme yapma, mesleki gelişim sağlama gibi hususlarda yararlı olacağını düşünmektedir.

“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğinin uygulama sürecine ilişkin bulgular “erkinliğin durumu”, “etkinliği zorlaştırdığı gözlenen etmenler” ve “öğretmenlerin uygulama zorluğu için gerekçeleri” olarak Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

<i>Etkinliğin Uygulama Sürecine İlişkin,</i>	
<i>Etkinliğin durumu</i>	Etkinlik uygulandı.
<i>Etkinliği kolaylaştırdığı gözlenen etmenler</i>	Endişe ve çekinceye sahip olmamaları Heyecanlı ve istekli olmaları Ders programlarında bu etkinlik için uygun boşlukların olması Sınıf mevcudiyetinin çok kalabalık olmaması Güdülenme sorunu yaşamamaları

Tablo 4.13.’te görüldüğü üzere, MÖT üyesi öğretmenler, kendi aralarında planladıkları tarih ve saatte (ders boşluklarında) 2’li gruplar halinde birbirlerinin derslerini izleyip değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izlemesine ilişkin çekince ve endişelerinin olmaması; hatta birbirlerinin dersini izleme hususunda heyecanlı ve istekli olmaları, etkinlik için programlarında uygun boşlukların, ders aralarının bulunması, sınıf mevcudiyetinin çok kalabalık olmaması gibi sebeplerle öğretmenler bu etkinlik için güdülenebilmiş ve etkinliği uygulayabilmişlerdir. Topluluk üyeleri, ilgili etkinliğin yürütülme sürecine ilişkin değerlendirmelerini şöyle ifade etmiştir:

Ders aralarımıza denk gelecek şekilde belirlediğimiz uygun gün ve saatlerde ben Ceren’in dersine Ceren de benim dersime girdi. (Yüksel).

Biz de Emine ile birbirimizin derslerini izledik. (Gülhan)

Benim sınıftaki öğrencilere ilişkin çekincelerim vardı, Yüksel geldiğinde acaba farklı bir atmosfer oluşur mu diye, ama öğrenciler her zamankinden daha uslu ve daha katılımcıydılar. Ben merak ediyordum Yüksel'in dersini, acaba sınıfta da bizle, dışarıda olduğu gibi esprili, eğlenceli mi diye, orada da öyleymiş. (Ceren)

Öncesinde bir meslektaşım tarafından izleneceğim için heyecanlıyım, tabi bu tatlı bir heyecandı. Fakat ders sürecince Gülhan'ın dersimde olması ve beni izlemesi beni hiç rahatsız etmedi. Aksine ders sonrasında bana dönütler sağladı, oldukça yararlıydı (Emine)

Sınıfım çok kalabalık değil, dersim de uygulamalı bir ders olduğu öğrenciler genelde aktiftir. Bu nedenle Ahmet hocamın dersimi izlemesi ile ilgili çekincem yoktu. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, etkinliği planlanan zamanda ve planladıkları şekilde gerçekleştirmişlerdir. Etkinliğin yürütülmesine ilişkin endişe ve çekincelerinin olmaması, birbirlerinin derslerini merak etmeleri ve bu etkinliğin onlar için yararlı olacağını düşünmeleri onların bu etkinliği yerine getirmek üzere güdülenmesini sağlamıştır. MÖT üyesi öğretmenlerin, bu etkinliğin planlanması ve uygulanmasında aktif rol olarak, öğrenme sürecini kendilerinin yönetir hale gelmesi, topluluk üyesi öğretmenler arasında grup normlarının yerleşmeye başladığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği kapsamında ders planlarının hazırlanıp uygulanmasının ardından ilgili etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkililiğiyle ilgili olarak elde edilen bulgular, topluluk üyeleriyle yapılan odak grup görüşmesi ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilmiş; “etkinliğe ilişkin”, “etkinliğin etkisi ve “etkinlik için öneriler” olarak Tablo 4.14.’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Etkinlik Sonrası, Etkinliğe İlişkin,	
<i>Etkinliğe ilişkin</i>	Eğlenceli Heyecanlı Farklı/değişik bir deneyim
<i>Etkinliğin etkisi</i>	Öz değerlendirme İşlevsel geribildirim Mesleki karşılaştırma İzlenme hissi/Tedirginlik Meslektaşın izlemesinin rahatlığı Meslektaşı takdir Sınıfı dışardan gözlemleme KDD açısından

(Devamı arkadadır.)

Tablo 4.14. “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” *Etkinliğinin, Etkinlik Sonrası Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular (Devamı)*

Etkinlik için öneriler	Aynı zümreden öğretmenlerle uygulama Farklı okullardan öğretmenlerle uygulama
------------------------	--

Tablo 4.14.’te görüldüğü üzere MÖT üyesi öğretmenler, “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğini “eğlenceli”, “heyecanlı” ve “farklı” bir deneyim olarak nitelendirmiş, etkinliğin etkisine dair ise “öz değerlendirme”, “işlevsel geribildirim”, “mesleki karşılaştırma”, “izlenme hissi/tedirginlik”, “meslektaşın izlemesinin rahatlığı”, “meslektaşı takdir”, “sınıfı dışardan gözlemleme” ve “kültürel değerlere duyarlılık” gibi farklı bağlamlarda değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Topluluk üyeleri, ilgili etkinliğe ve etkinliğin etkisine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

Yüksel ile birlikte olmak eğlenceliydi benim için, 40 dakikayı geçirmek, öğrencilerle de aynı şekilde olduğunu görmüş oldum. Yani ben uzun süredir tanıyorum Yüksel’i ama sınıfta nasıl olduğunu bilmiyordum. Onu gözlemlemiş oldum, konu da müsaitti. Deyimler atasözleri, işte farklı kültürden gelen, farklı şehirlerden gelen öğrencilere işte sizin orda nasıl söylenir, sizin orada ne söylenir gibi sorular yöneltince çocuklar da aktif olarak katılmış oldular derse. (Ceren)

Bir başkasının izlemesi, heyecanlı oluyor. Farklı oluyor. (Yüksel)

Çok değişik, insan farklı hissediyor. Başka bir arkadaşının senin dersine, senin de onun dersine girmen, evet farklıydı ama güzeldi. Ben beğendim. (Emine)

E amaç da iyi bir amaç. Güzel bir şekilde derslerimize girdik çıktık ama tabii uzun süreden sonra, 15 yıldan sonra farklı bir duygu. (Yüksel)

Yani tabi ki biz arkadaşımızı tanımamıza rağmen tedirginlik oluyor insanda. Çünkü biri izliyor, izlenmek her zaman güzel bir duygu değil. (Deniz)

Ya bir müfettişine göre daha farklı, daha rahatız. Çünkü hani eksik aranmıyor, amaç gelişime destek olmak. (Emine)

Ben materyal o kadar kullanmıyorum mesela. Ceren hocam çok kullanıyormuş derslerinde, öğrenciler de öyle söyledi. O da benim hoşuma gitti mesela, ben daha çok kullanacağım bundan sonra. (Yüksel)
Ya başka bir arkadaşını izleyerek kendi eksiklerini daha iyi görüyorsun, yaptığı şeyi ben yapmıyorum, ben de bunu dersimde yapabilirim diyorsun. (Gülhan)

... Ama sonrasında tabi Ceren hocamla dersim ile ilgili izlenimlerini konuşunca benim için yararlı oldu, eksiklerimi daha iyi gördüm. (Yüksel)

Sınıfı, öğrencileri de dışardan gözlemleme şansı bulabildik, ders esnasında tabi göremiyoruz her zaman, neler oluyor, ne kadar süre dikkatlice dinleyebiliyorlar, nerede dikkatleri dağılıyor, öğretmen ne yapınca daha aktif, daha katılımcı ya da daha istekli oluyorlar gibi. (Ceren)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, meslektaşlarının dersini izleme ve derslerinin meslektaşları tarafından izlenmesi etkinliğini daha önce deneyimlemedikleri için heyecanlı, farklı, değişik ve eğlenceli olarak değerlendirmişlerdir. MÖT üyeleri arasındaki informal ve samimi ilişkiler ve birbirlerine duydukları güven, dışarıdan biri tarafından izlenilmesine kıyasla öğretmenlerin daha rahat hissetmesini sağlamıştır. Öğretmenler, meslektaşları tarafından izlenmenin ve değerlendirilmenin amacının mesleki gelişim sağlamak olduğunu bildikleri ve bu uygulamanın kendileri için yararlı olacağını düşündükleri için uygulamaya istekli ve açık olmuşlardır. Topluluk üyeleri, bu etkinlik sürecinde meslektaşlarının uygulamalarını gözlemleme ve kendi uygulamaları ile karşılaştırarak kendi eksikliklerini, başka neler yapabileceklerini görebilme fırsatı yakalamışlardır. Bununla birlikte, meslektaşlarının kendilerini izleyip sınırlı da olsa derslerine, uygulamalarına ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerde bulunmaları sayesinde de öğretmenler eksiklerini görebilmiş ve uygulamalarını nasıl iyileştireceklerine yönelik düşünmeye başlamıştır. Mikro öğretim uygulaması esnasında da fark edildiği gibi, öğretmenler meslektaşlarının derslerini izledikten sonra olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktan kaçınmışlar, genelde izledikleri meslektaşlarının olumlu yanlarından söz etmişlerdir. Topluluk üyelerinin, bu etkinlikte, meslektaşlarının derslerini izlenmesi sonrası verdikleri dönütlerden ziyade, meslektaşlarının derslerini izleyerek kendi derslerine ilişkin değerlendirmelerde ve çıkarımlarda bulunma sürecinden daha çok yararlandığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin genelde olumlu değerlendirmelerde bulunmalarının ya da eksiklikler konusunda dişe dokunur yorumlar yapmamalarının sebepleri, farklı zümrelerden olmaları nedeniyle kendilerini meslektaşlarının alanları konusunda yetkin hissetmemeleri veya böyle bir değerlendirme yapmaktan çekinmeleri olabilir. MÖT üyesi öğretmenler, ilgili etkinliğin kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkileri üzerine değerlendirmelerde bulunurken önceki etkinliklere de atıfta bulunarak etkinliklere ilişkin genel değerlendirmeler yapmışlardır. Topluluk üyelerinin, ilgili etkinliğin ve önceki etkinliklerin kültürel değerlere duyarlılık kazandırma hususundaki etkisine yönelik ifadeleri şöyledir:

Kültürel değerlere duyarlılık açısından olumlu yönde katkısı oldu. Farkındalığımız arttı, farklı kültürlerdeki öğrencileri derse daha çok dahil etmeye gayret ettik. Eskiden hani onlar parmak kaldırılmazdıkça biz de söz hakkı vermiyorduk. Şimdi parmak kaldırmazlar da onların sınıfta olduğunu fark ettik. Ve daha fazla söz vermeye gayret ediyoruz. (Gülhan)

Evet, bu etkinliklere başladığımızdan beri 4-5 haftadır hakikaten daha fazla söz hakkı veriyoruz, farkındalığımız arttı. (Yüksel)

Şey oluyor aslında ben hep öyle benim yıllardır Suriyeli öğrencimiz var sanki ona söz hakkı verirsem çok zaman kaybediyor muşum gibi geliyordu işte programı yetiştirmem lazım. Kazanımı yetiştirmem lazım böyle. Sürekli bir harala gürele içindeydim ama es verince de aslında her şey daha yetişir olabiliyor yani. (Ceren)

Ya o çocukları katmamız lazım zaten, bizde de bu konuda eksik varmış. Yani gerçekte biz yüzleşmemişiz. Bu işle yüzleşmiş olduk. (Yüksel)

Afganlı öğrenci Yasemin'le hani derse dahil edemiyorum çünkü hakikaten bilmiyor. Hiçbir şekilde. Başka bir öğrenci tahtada soru çözerken, onun yanında oturup işte ülkesiyle ilgili sorular sormaya başladık, sohbet ettik. İşte şey böyle tam anlatamıyor, savaş var diyor. Bom bom her yerden diyor, bombalar geliyor falan diyor. Nasıl geldiniz dedim işte. Hani süreci falan anlattı. Hani orada kendine özel hissediyordur diye düşünüyorum böyle şeylerin. (Gülhan)

Çocukların da derslere ilgisi arttı. Biz onlara sorular sordukça onlar da yavaş yavaş çekingenliklerini atmaya, daha çok katılım göstermeye başladılar. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, ilgili etkinliğin ve önceki etkinliklerin kültürel değerlere duyarlılık hususunda farkındalık kazandığını, bu süreçle birlikte farklı kültürlerden gelen öğrencilere daha çok söz hakkı verdiklerini, onları derslerine daha çok dahil etmeye çalıştıklarını, onları tanımaya yönelik sorular sorarak kendilerini özel hissetmelerini, dışlanmış hissetmemelerini sağlamak için daha fazla çaba gösterdiklerini, böylece öğrencilerin derse ilgisinin ve katılımının arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. MÖT üyesi öğretmenler, farklı branşlardan meslektaşları tarafından izlenme ve değerlendirilme ve meslektaşlarını izleme ve değerlendirme etkinliğinin daha işlevsel hale gelebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Topluluk üyelerinin, ilgili hususlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

—Mesela şey yapılabilir, aynı branşlardan öğretmenler arasında bir eşleşme ve birbirlerinin dersini izleme (Yüksel)

—Ben kendi konularımdan birini direkt Ceren hocamdan dinlemeyi isterim yani. (Emine)

—Aynı branş bence daha etkili olabilir. (Deniz)

—Tabi, mesela Yükselin branşı bana çok uzak. Hani güzel şeyler söylüyor. Ama akademik olarak eleştiremiyoruz. (Ceren)

—Mesela ben zümrem ile işte bir soruyu anlatamadıysam işte yapamadıysam hocamla oturuyoruz tartışıyoruz. Yani bir öğlen arasını bir soru için hani bunu nasıl anlatsak şeklinde zümre arası yapıyoruz yani sizde de oluyor. Oldukça da etkili oluyor (Gülhan)

—Ama her öğretmenle olmuyor işte, çok yakın, samimi olacak. (Emine)

Olabilir ama bizim yaş grubumuz 14-16 senelikler daha şey, mesela daha kıdemliler istemeye de bilir, rahatsız da olabilir. Çünkü onlar biraz klasik ya istemez yani. (Yüksel)

Zaten eski öğretmenler yeniliğe kapalı. Biz mesela girip eleştiriyoruz, birbirimize söyleriz biz, ama onlarda sıkıntı olabilir, herkes kabul etmez. (Gülhan)

Ama MEB tarafından proje olsa, gönüllülük esas olsa, güzel olabilir yani. (Ceren)

—.... Okulundan (“başarılı” olarak değerlendirdikleri bir okul) öğretmenler gelecek, burada ders anlatacak mesela. (Ceren)

—Süper olur. (Gülhan)

—Yararı olur tabi, neden olmasın. Farklı bakış açılarından değerlendirirler. Bizim göremediğimiz, bilemediğimiz, eksik olduğunuz noktalar olabilir. Yani hiçbirimiz yani mesleki anlamda da tam anlamıyla ben işte piştim, böyle süperim diyemez. Bizim de ufak tefek eksiklerimiz oluyor, unuttuklarımız da oluyor. Bir de bilgiler devamlı yenileniyor, yetişmek de zor. (Yüksel)

Yukarıda verilen MÖT üyesi öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, bu uygulamanın farklı zümrelerden öğretmenlerle yürütülmesi yerine aynı branştan öğretmenlerle yürütülmesinin, alan bilgisi paylaşımı ve o alandaki yetkinlik nedeniyle daha etkili olacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte topluluk üyesi öğretmenler, bu uygulamanın daha kıdemli öğretmenlerle -bu öğretmenlerin yeniliklere kapalı ve klasik olmalarından dolayı- yürütülmesinin zor olacağını, kıdemli öğretmenlerin böyle bir uygulamaya sıcak bakmayacağını ifade etmişlerdir. MÖT üyeleri, aynı zamanda meslektaşların birbirini izleme etkinliğinin, aralarında yakın ve samimi ilişkiler olan meslektaşlar arasında uygulanmasının daha uygun olacağını, aksi takdirde öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmeleri için uygun koşulların sağlanamayacağını dile getirmişlerdir. Topluluk üyeleri daha önceki etkinliklerde de farklı şekilde dile getirdikleri üzere, bu etkinliğin, daha başarılı olarak düşündükleri farklı okullardaki kendi branşlarından öğretmenlerle birlikte yürütmenin de etkili olabileceğini değerlendirmişler, o okullardaki öğretmenlerin derslerini izlemenin yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, etkinlik süresince birçok farklı açılardan, bazen kendi okullarına benzer, ya da kendi mahallelerindeki okullarla, bazen de başarılı olarak gösterilen okullarla farklı şekillerde iş birliği yapmanın önemine vurgu yapmışlardır.

Tartışılardan hareketle, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı etkinlikleri olarak belirlenen bu etkinliklerin, çeşitli düzenlemeler yapılarak yukarıda belirtilen sıra ile uygulanmasının etkili sonuçları olacağı düşünülmektedir. Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Eylem Planı kapsamında mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin

kültürel değerlere duyarlılığını geliştirmek için belirlenen “Film İzliyoruz.”, “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz”, “Mikro Öğretim Uygulaması”, ve “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” etkinliklerinin, kültürel değerlere duyarlılık geliştirme bağlamında *etkili* etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir sonraki bölümde araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin görüşlerine göre, mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına ilişkin,

- a) mesleki öğrenme topluluğu deneyimlerini,
- b) mesleki öğrenme topluluğunda müdürün rolüne ilişkin görüşlerini,
- c) mesleki öğrenme topluluğu için önerilerini belirlemek” olarak belirlenmiştir.

Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT uygulaması kapsamında, 2 aylık süre içerisinde yürütülen Kültürel Değerlere Duyarlı MÖT Eylem Araştırması Etkinlikleri tamamlandıktan sonra kapanış toplantısı yapılmış ve bu toplantıda MÖT uygulamasının kültürel değerlere duyarlılık geliştirme hususundaki etkililiği tartışılmış, uygulanabilirliği ve zorlukları ele alınmış; MÖT üyelerinin deneyimleri incelenerek, bu hususta önerileri alınmıştır. Topluluk üyelerinin mesleki öğrenme topluluğu deneyimlerine ilişkin bulgular, “MÖT deneyimine ilişkin”, “MÖT’ ün zorlukları” ve “KDD MÖT etkinliklerine ilişkin” olarak; “okul müdürünün rolüne ilişkin” bulgular “MÖT süresince deneyimlenen” ve “MÖT süresince beklenen” olarak ve bu doğrultuda sunulan önerilere ilişkin bulgular ise “öğretmen desteklenmeli”, “motive edilmeli”, “topluluk ...’dan oluşmalı”, “gönüllülük esasına dayalı olmalı” ve “mesai saatleri içerisinde olmalı” olarak ele alınmış ve tablo 4.15.’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. MÖT Üyelerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Deneyimlerine, Okul Müdürünün Rolüne ve MÖT Üyelerinin Önerilerine İlişkin Bulgular

MÖT Deneyimi, Okul Müdürünün Rolü ve Öneriler		
<i>MÖT deneyimine ilişkin</i>	Kabuğundan çıkma Farkındalık kazanma Güçlü-zayıf yönleri görme Mesleki iş birliği yapma Birbirinden öğrenme Farklı bakış açıları kazanma Etkin katılımcı olma Öğrenciler üzerindeki etkisi	
<i>MÖT' ün zorlukları</i>	KDD konusunda bilgi ve uygulama eksikliği Uygun kaynak eksikliği (Öğretim programı, ders materyali) Öğretim programlarındaki yüklerin yoğunluğu Emek ve zaman/zaman yönetimi Ders programlarının ona göre hazırlanmamış olması Aksayan dersler	
<i>Etkinliklere ilişkin</i>	<i>En keyifli ve en yararlı</i>	Film İzliyoruz. Meslektaşımın dersini izliyorum.
	<i>Şöyle olsaydı</i>	“KDD Ders Planı Hazırlanıyoruz.” ve “Meslektaşımın dersini izliyorum.” Etkinliklerini aynı branştan öğretmenlerle yürütme
<i>Okul Müdürüne ilişkin</i>	<i>MÖT süresince deneyimlenen</i>	Destekleyici Yenilikçi Açık fikirli Tolere eden Olanak sunan Paylaşım yapılmadı Zorluk çıkarmadı Kararı öğretmenlere bıraktı
	<i>MÖT süresince Beklenen</i>	Bazı toplantılara katılması Öğretmenlerden bilgi alması Devamı için iş birliği yapması

(Devamı arkadadır.)

Tablo 4.15. *MÖT Üyelerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Deneyimlerine, Okul Müdürünün Rolüne ve MÖT Üyelerinin Önerilerine İlişkin Bulgular (Devamı)*

	Öğretmen desteklenmeli	Öğretmen eğitimi (Çokkültürlülük, materyal geliştirme vb.ye dair) Öğretim programı desteği Materyal desteği
Öneriler	Motive edilmeli	Ek puan sağlama Başarı/Katılım belgesi Mesleki tatmin Ödül/destek/teşvik sistemi
	Gönüllülük esasına dayalı olmalı	
	Mesai saatleri içerisinde olmalı	

Tablo 4.15.’ de görüldüğü üzere, MÖT üyeleri, KDD Mesleki Öğrenme Topluluğu deneyimlerini “kabuğundan çıkarma”, “farkındalık kazandırma”, “güçlü-zayıf yönleri görme”, “mesleki iş birliği yapma”, “birbirinden öğrenme”, “farklı bakış açıları kazanma”, “öğrenciler üzerindeki etkisi” ve “etkin katılımcı olma” olarak değerlendirmiştir. Topluluk üyeleri, mesleki öğrenme topluluğu deneyimine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Yani ben şey hissettim kabuğumuzdan çıktık gibi oldu. Yani bizim sonuçta ne kadar konfor alanımızdan çıksak da şey yok. Ahmet Nuri gibi bir fanusun içindeyiz. Yani oradan bir çıkmış olduk. Bi dışarıda neler oluyor? Görmüş olduk. Mesela işte biraz önce dediniz ya çok kültürlülük dersi var hiçbir fikrim yok. Ben kendi adıma çok uzaklaşmışım mesela, o biraz yaklaştırmış oldu. (Ceren)

Ceren’e katılıyorum. Biz bu okulda rutin programlarımız içinde ilerliyoruz, ihtiyacımız olmadıkça da kendimizi yenilemek, geliştirmek için pek çaba göstermiyoruz. Ancak böyle uygulamalar, yüksek lisans eğitimi gibi gönüllü eğitimler aracılığıyla belirli farkındalıklara ulaşabiliyoruz. Kendi uygulamalarımızı, bilgilerimizi gözden geçirebiliyoruz, başka neler yapabiliriz diye düşünmeye başlıyoruz. Kesinlikle öğretmenlerin zaman zaman böyle bir durup ben ne yapıyorum diye kendilerine bakabilecekleri, kendilerini sınayabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri uygulamalara ihtiyacı var.

Zümre öğretmenlerimizle dersler, öğrenciler vb konularda fikir alışverişi yapıyoruz. Fakat zümre dışından diğer öğretmenlerle bu anlamda bir paylaşımımız olmuyordu. Aynı zamanda, bu uygulama informal olarak ilişki kurduğumuz ama belki de pedagojik anlamda hiç iletişimimiz olmayan meslektaşlarımızla birlikte çalışarak, birbirimizden ve birlikte öğrenmemizi sağladı.

Evet farklı deneyimlere ve bakış açılarına sahip öğretmenler olarak etkinlikler boyunca birbirimizle deneyimlerimizi, bakış açılarımızı paylaştık, birbirimize farklı bakış açıları kazandırdık.

Bir de hizmet içi eğitimlerde, seminerlerde öğretmenler oturup dinliyor, alabildiğini alıyor. Ama böyle bir uygulamada öğretmen aktif katılımcı, sürecin uygulayıcısı ve sürdürücüsü olunca, uygulamalar boyunca hep düşünüyor, ne yapabilirim, nasıl yapabilirim, nasıl yaparsam daha iyi olur, şunu yaparsa

mydım, kendi uygulamalarındaki eksiklikleri, hataları görebiliyor, iyileştirmek veya düzeltmek için üzerinde düşünmeye başlıyor. Aslında bu uygulama bizim sorunu daha net görüp çözüm için neler yapabileceğimizi düşünmeye ve yetkinliklerimizi sorgulamaya yöneltti.

... böyle bir şey bize uzak, belki ilk kez mesela ben ilk kez duyuyorum, kavramı duyduk ama içeriğini doldurmamıştık. İçindeyiz ama farkında değiliz. Farkında değildik yani. Farkındalığımız yeni oldu. (Yüksel- Çokkültürlülük, Kültürel Değerlere Duyarlılık kavramlarına ilişkin)

İlk defa belki bu derslerde bu öğrenciler (göçmen, farklı kültürlerden gelen öğrenciler) için ne yapabiliriz diye düşündük. (Gülhan)

—... Ama mesela bizim öğrencilerimiz anne babalarından daha farklı. Onlar (bu kültürü) biraz daha kabullenici. (Yüksel)

—Aslında yavaş yavaş karşılıyorlar. (Gülhan)

—İşte kuşak değiştikçe tabi. (Emine)

—40 yıl sonrasını düşünelim. Buna da bizim katkımız olacak bu çalışmalarla. (Gülhan)

—Evet. Farkındalığımızı artırıp bundan sonra daha dikkatli şekilde çalışırız. Çalışmaya özen gösteririz. (Yüksel)

—Ya belki ilerde bu çocuklar şey diyecekler. Hani biz farklı bir ülkeden gelmiştik. Ona rağmen işte öğretmenler bizi böyle karşıladı. Şöyle davrandı falan diye. Bizim için basit görünen davranış bile belki onların hayatlarını değiştirecek. Hayatlarında olumlu bir etkisi olacak. (Gülhan)

Yukarıda verilen MÖT ifadelerinden anlaşılağı üzere, topluluk üyeleri, KDD Mesleki Öğrenme Topluluğu uygulamasının onları günlük rutinlerinin dışına çıkardığını, üzerinde daha önce düşünmediğı hususlarda düşünmelerini sağladığını, fark etmediğı konuları fark etmesine yardımcı olduğunu, içinde buldukları durumu analiz edip ne yapabileceklerini düşünmeye teşvik ettiğini ifade etmektedirler. MÖT üyesi öğretmenler, uygulamanın öncesinde çokkültürlü eğitimde ya da göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunların kendilerinin üzerinde olduğunu ve bu hususta çözüm üretebilmek konusunda yapabileceklerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Ama süreç içerisinde öğretmenler farklı etkinlikler yürüttükçe, neler yapabileceklerini gördükçe ve deyimledikçe ve uygulamalarının sonuçlarını sınıflarında almaya başladıkça aslında bu öğrenciler için yapabileceklerinin olduğunu görmüşlerdir. Bununla birlikte MÖT üyeleri, daha önce mesleki anlamda sınırlı paylaşımda bulunduğu ya da paylaşımda bulunmadığı farklı zümrelerden meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmaya, iş birliği yapmaya, birlikte öğrenmeye ve uygulamaya, birbirine dönütlerde bulunup birbirinden öğrenmeye başladığını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimleri veya seminerleri, pasif dinleyici olmaları ve gönüllülük esasına dayanmıyor olması nedeniyle etkili bulmayan MÖT üyeleri, bu

uygulama gibi öğretmenlerin aktif katılımcı olduğu, süreci kendi ihtiyaçlarına göre tasarladığı ve yürüttüğü ve gönüllü olarak katıldığı bir uygulamanın kendileri için daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

MÖT üyeleri, KDD Mesleki Öğrenme Topluluğu uygulamasının zorluklarını “KDD konusunda bilgi ve uygulama eksikliği”, “uygun kaynak eksikliği (öğretim programı, ders materyali)”, “öğretim programlarındaki yüklerin yoğunluğu”, “emek ve zaman/zaman yönetimi”, “ders programlarının ona göre hazırlanmamış olması” ve “aksayan dersler” olarak ifade etmiştir. Topluluk üyelerinin, MÖT’ ün zorluklarına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Benim dersim sayısal bir ders olduğu için, çokkültürlülüğe değineceğim diye zorladım kendimi. “Nasıl değineceğim?” diye. (Gülhan)

Çokkültürlülük sanki sözel derslere, işte Sosyal ve Türkçeye daha çok giriyormuş gibi. Yani kısıtlı bizim alanımız, o yüzden çok zor oluyor derse dahil etmek. (Emine)

Türkçe ‘de sosyalde tamam ama onlarda da kısıtlı kalıyor. Bir de şöyle kısıtlı kalıyor, böyle bir şey bize uzak belki ilk kez mesela ben ilk kez duyuyorum, kavramı duyduk ama içeriğini doldurmamıştık. (Yüksel)

Ben aynı şekilde düşünmüyorum. Aslında birçok derste ve konuda uygulanabilir olduğunu gördük; öğrencilere ilgili konuda kendi kültürlerine, geldiği yere ilişkin sorular sorulabilir, araştırma yapıp derste arkadaşları ile paylaşması istenebilir. Yani öğrenciler derse bir şekilde dahil edildiğinde zaten bu ortam sağlanabiliyor, deneyimledik hep birlikte. (Ceren)

—... Ve bence yapılması gereken ilk şey, göçmen geldiği zaman mutlaka ve mutlaka aile olarak ve çocuk olarak uyum eğitiminden geçmesi lazım. Bunun başka yolu yok. (Okul Müdürü Ahmet)

— Yani hem onların geçirmesi gerekiyor. Hem bizim geçmemiz gerekiyor. Çünkü sadece göçmen öğrencileri kastetmiyoruz. Doğudan güneydoğudan farklı illerden bir sürü öğrencimiz var. Bizim onların ihtiyaçlarına cevap verebilmemiz için daha fazla duyarlı ve bilinçli olmamız gerekiyor. (Gülhan)

—...Bu arada kitaplarda da çokkültürlülüğe karşı hiçbir şey yok. İçerik yok. Hani onlar da düzenlenebilir. (Yüksel)

—Hep söylediğimiz bizim ders kitaplarımız Çankaya’ya göre. (Emine)

—Kesimlikle kitaplarımız ne bu okuldaki öğrencilerin seviyesine de ne de çokkültürlülüğüne uygun değil. Bu etkinliklerde yaptığımız gibi ortak ya da bireysel çabalarla öğrencilere uygun materyal ya da etkinlik hazırlamamız gerekiyor. Bu da ekstra iş yükü, emek ve zaman gerektiriyor. (Gülhan)

—Bizim program açısından düzenlenirse MEB tarafından daha rahat olabilir. (Yüksel)

—Akademik olarak çok yüklü programlarımız. (Gülhan)

—Çok yüklü evet. Mesela ben kendi açımdan düşünüyorum. 8lerin müfredatı çok yoğun. Çok kalabalık. Biraz azaltulsa. Şimdi biz çocuğa konuyu anlatıyoruz. Konunun kazanımlarını veriyoruz. Kazanımları verdikten sonra mecbur bir de bu yeni nesil var. Çocuklara yeni nesil sorular nasıl çözülür diye onların tekniğini anlatmaya çalışıyorsun. Bu gibi ekstra uygulamalar, çalışmalar yapmak için gerçekten de zamanımız yok derslerde de ders dışında da. (Emine)

Evet ya şöyle söyleyeyim, bak. Yeni nesilden önce ben burada çok etkinlik yapıyorum. Çok deney yapıyorum, hatırlıyor musun hocam o kadar çok deney yapıyorduk ki 5—6-7-8'lerde ben günlerimi o deneyleri yapmak için harcıyordum deneylerle ders işliyordum. Hani nasıl olsa sınavımız TEOG' da olur, basit bir sınavı. Ama şu an öyle değil. Ben bunu anlatıyorum. Hızlı hızlı hatta bazen çocuklara pdf'lerini atıyorum, evde yazın diye çocuklar okula geliyor okulda ben yeni nesil soru çözmeye çalışıyorum bak arkadaşlar da şahit inanın hocam tuvalete bile gidemiyorum. Ne yapıyorsun diyorlar arkadaşlar, soru çözüyorum diyorum. Soruyu çözüp anlatıyorsun 10 çocuk daha aynı soruyu getiriyor. Çözmesen kırılıyorlar olmuyor. Yani bu yeni nesil tarzı gerçekten bizi çok bunaltıyor dersten koparıyor. Hani yaparak yaşayarak olmuyor. (Emine)

Maliyet açısından çok maliyetli bir şey değil belki ama zaman, emek açısından. (Yüksel)

Ya bir de mesela ben şeyde zorlandım sunum video çektiğimiz gün var ya. Çünkü ben öyle bir ders konusu seçmişim ki daha o üniteye geçmişim. Hani hiç onu düşünemedim. Bir taraftan 1.üniteyi bitireceğim diye uğraşıyorum. O yüzden son güne mesela denk geldi. Hani onları düşünmeden yaptım aslında biliyordum da onu yapmam gerektiğini şey yapamıyorsun. Zaman yönetimiyle ilgili sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum. (Ceren)

— (MÖT Uygulaması) Devamlı zor. Şimdi mesela ders vardı derslerimiz gitti. (Yüksel)

—Evet ama program ona göre ayarlanabilir. (Gülhan)

—Ayarlanabilir evet.

Yukarıda verilen MÖT ifadelerinden anlaşılaçağı üzere, topluluk üyeleri uygulama sürecinde deneyimlediğı zorluklara ilişkin olarak, kültürel değarlere duyarlılık konusunda bilgi ve uygulama eksikliği sebebiyle derslerini kültürel değarlere duyarlı olarak tasarlamada zorlandıklarını, MEB tarafından hazırlanan kitap ve öğretim programlarının kültürel değarlere duyarlı olmaması ve sınıflarındaki öğrencelerin kültürel ve bireysel farklılıklarını yansıtmaması sebebiyle kültürel değarlere duyarlı etkinlikler, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri oluşturmaının emek ve zaman gerektirdiğini, öğretim programlarının çok yoğun olması sebebiyle derslerde ekstra uygulamalar yapmak için zamanlarının kalmadığını, hatta ders aralarının bile çoğu zaman öğrencilerin sorularını yanıtlamakla geçmesi nedeniyle de ders dışında da böyle bir uygulama için zaman sıkıntılarının olduğunu ve ders programlarının bu uygulamaya göre düzenlenmemiş olması sebebiyle derslerinin bazılarının aksadığını ifade etmişlerdir.

MÖT üyesi öğretmenler, KDD Mesleki Öğrenme Topluluğu etkinliklerinden en keyifli etkinliği “Film İzliyoruz.”, en yararlı etkinliği ise “Meslektaşımın dersini izliyorum.” olarak değerlendirmişlerdir. İlgili etkinliklere yönelik ise “KDD Ders Planı Hazırlanıyor.” ve “Meslektaşımın dersini izliyorum.” etkinliklerinin aynı branştan öğretmenlerle yürütülmesinin daha etkili olabileceği yönünde değerlendirmede bulunmuşlardır. Topluluk üyeleri, etkinliklere ilişkin değerlendirmelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben video çekimini beğendim. Kendimi izlemek güzeldi. (Emine)

Film izledik, film güzeldi. (Yüksel)

Film eğlenceliydi evet. (Gülhan)

En yararlı bulduğum meslektaşımızın dersine girmeydi. (Emine)

Arkadaşının dersine girme evet. (Gülhan)

(Şöyle olsaydı daha iyi olurdu diyebileceğiniz bir şey?) Bence yok hiç. (Yüksel)

Olmadı ya. Güzeldi. (Ceren)

Aynı branşa girsek daha iyi olurdu. (Gülhan)

Belki öğretim programı hazırlarken de aynı branştan meslektaşlarla hazırlasak daha kolay olurdu. (Emine)

Evet, evet, belki öyle olabilir. (Yüksel)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri en keyifli bulduğu etkinliği meslektaşları ile film izleme ve fikir alışverişinde bulunma ve en yararlı etkinliği ise meslektaşlarının derslerini izleyip yansıtıcı değerlendirmede bulunma olarak ifade etmiştir. MÖT üyelerinin en çok yararlandığı etkinlikleri değerlendirirken birbirlerinin deneyimlerinden yararlandığı, birbirleriyle fikir alışverişinde, paylaşımlarda bulunduğu, farklı bakış açılarını ve uygulamaları deneyimlediği etkinliklerden söz etmesi dikkat çekicidir. Mesleki öğrenme topluluklarıyla mesleki gelişim sağlamanın en önemli aracı, öğretmenlerin birlikte öğrenmesi, birbirinden öğrenmesi ve ortak paylaşımlarıdır.

MÖT üyesi öğretmenler, okul müdürünün süreçteki rolünü “destekleyici”, “yenilikçi”, “açık fikirli”, “tolerans gösteren”, “olanak sunan” olarak değerlendirmiş; fakat okul müdürünün sürece katılmaması, süreci takip etmemesi ve topluluk üyeleri ile sürece dair paylaşımlarda bulunmaması sebebiyle “bazı toplantılara katılması”, “öğretmenlerden bilgi alması”, “devamı

için iş birliği yapması” gibi hususlarda beklentilerini dile getirmişlerdir. Topluluk üyeleri, okul müdürünün MÖT süresince deneyimlenen ve MÖT süresince beklenen rollerine yönelik değerlendirmelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Her türlü imkânı desteği verdiler, sağ olsunlar. (Yüksel)

Yenilikçi, açık, destekleyici bir yaklaşım sergiledi. (Ceren)

Evet, evet. Derslerinize giremedik, aksamalar oldu ama bunları tolere etti. (Gülhan)

Evet destekledi. (Emine)

Sadece bu proje için değil. Yani müdürümüz, müdürlerimiz bütün yani yeter ki bir şey yapın. Her türlü sınırsız imkanlar elimizden geldiğince diyor. O yönden iyi yani. (Yüksel)

Ama bu uygulama özelinde hiç konuşmadık, sormadı yani nasıl gidiyor, neler yapıyorsunuz diye (Yüksel)

Evet, süreci takip etmek açısından zaman zaman konuşabilirdik, değerlendirmelerde bulunabilirdik kendisiyle. (Gülhan)

Ya da o da bazı toplantılara katılıp, neler yaptığımızı gözlemleyebilir, az çok fikir sahibi olabilirdi. (Ceren)

Süreç konusunda fikir sahibi olsa, belki bunun okul çapında yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yapabilirdi. (Deniz)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden anlaşılabileceği üzere, topluluk üyeleri, okul müdürünün yenilikçi ve açık fikirli biri olarak, MÖT üyesi öğretmenlerin ilgili çalışmaya katılmasını desteklediğini, aksayan dersleri hususunda tolerans gösterdiğini ve genel olarak bu gibi öğretmenin gelişimini amaçlayan çalışma ve projelere katılması hususunda öğretmenleri desteklediğini ve imkân sunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulama özelinde, okul müdürünün uygulamayı takip etmek ve bu süreçten yararlanmak amacıyla öğretmenlerle görüşmediğini ve değerlendirmede bulunmadığını belirtilmişlerdir. Topluluk üyeleri, ilgili uygulamanın sürdürülebilir olması için okul müdürünün de süreci yakından takip etmesi ve koşulları uygun olduğu sürece toplantılara katılması gerektiğini; çünkü ancak bu sayede ilgili uygulamanın ne ve niçin olduğunu, nasıl yürütüldüğünü ve nasıl sonuçlandığını gözlemleyebileceğini ve olumlu çıktılar elde edilmesi halinde onun yaygınlaştırılmasını destekleyebileceğini düşünmektedirler. Okul müdürünün, bu uygulamayı takip etmesinin bir diğer yararının ise, uygulama öncesinde veya esnasında öğretmenlerin var olan veya süreç içerisinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçları konusunda gerekli desteği ve kolaylığı sağlamak olduğu düşünülmektedir.

MÖT üyesi öğretmenler, ilgili uygulamaya ilişkin öğretmenlerin “öğretmen eğitimi (Çokkültürlülük, materyal geliştirme vb. ye dair)”, “öğretim programı desteği”, “materyal desteği” ile desteklenmesine; “ek puan sağlama”, “başarı/katılım belgesi”, “mesleki tatmin” veya “ödül/destek/teşvik sistemi” ile motive edilmesine; topluluk üyelerinin “MEB'den”, “Üniversiteden”, “Göç idaresinden” yetkililer, “Okul yöneticisi”, “Öğretmenler” ve “Muhtar’dan oluşmasına; topluluğun gönüllülük esasına dayalı olması ve mesai saatleri içerisinde uygulamalarını devam ettirmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Topluluk üyeleri, ilgili uygulama kapsamında öğretmenlerin farklı hususlarda desteklenmesine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

—Güzel ama hani uygulamak için hani layıkıyla yapmak için öncesinde gerçekten bir eğitim şart. Hani biz bile langur lungur hani böyle yaptık. (Gülhan)

—Biraz kendimize göre yaptık. Daha teknik yapılabilir yani. (Yüksel)

—Evet daha güzel ve hani diyorum ya içinde bir sızı oluyor. Hani daha farklı ne yapabilirim diye, yapamayınca da insan kendini kötü hissediyor. Hani öyle bir şey var bende. (Gülhan)

—Şey yapılabilir miydi? O farklı bir teknik herhalde mesela öncesinde bize bu çokkültürlülükle ilgili bir eğitim verilip öncesi bir işte çalışma, eğitimden sonra bir de sonrası için bir çalışma. Öyle daha etkili olabilirdi. O farklı bir teknik oluyor herhalde. (Gülhan)

—Evet. Bir eğitim alıp aynı uygulamayı yapsak belki daha farklı yaparız. (Ceren)

—Daha yaratıcı olabilir. (Yüksel)

—Program desteği, materyal desteği. (Yüksel)

—Öğretmen eğitimi olabilir, evet. (Gülhan)

—Farklı materyal geliştirme ile ilgili dersler verilebilir. (Emine)

—Çokkültürlülükle ilgili dersler olabilir. (Ceren)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyeleri, uygulama süresince kültürel değerlere duyarlılık hususunda bilgi ve uygulama eksikliklerinden bahsetmişler ve bu doğrultuda kültürel değerlere duyarlılık ve çokkültürlülük konularında teorik ve uygulamalı eğitim verilmesine ve bu eğitimlerle de kültürel değerlere duyarlı öğretim kapsamında materyal hazırlama, etkinlik oluşturma, günlük ders planı hazırlama vb. konularda

destek sağlanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu eğitimlerden sonra yapılacak uygulamanın daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Topluluk üyeleri, ilgili uygulama kapsamında öğretmenlerin güdülenmesine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

—Mesela öğretmenin en çok istediği puandır. (Okul müdürü Ahmet)

—Aaa evet. (Emine)

—Atamalarda kullanılan puan. (Gülhan)

—Başarı belgesi. Bunlar hep öğretmenin takdir edildiğini gösteren şeylerdir. (Yüksel)

—Evet ya maddi değil. Maddi ödülünden bu daha çok etkili. (Ceren)

—İşte ödül mü desek, teşvik sistemi olması gerekir. (Gülhan)

—Mesela burada çalışan öğretmenlere ek puan verilebilir. Belirli sayıda göçmen olan okullardaki öğretmenlere. (Emine)

—Evet ek puan 3—5 kuruş paradan daha kıymetli. (Ceren)

—Evet maddiyattan daha önemli böyle şeyler. (Yüksel)

Ya şu haftaya olacak sınav yerine bu tarz şeyler yapılarak daha şey başarılı olabilir yani sınavdansa. (Yüksel)

—Yani öğretmenler şimdi hocam yanlış anlama başka bir okulda buna müsaade etmezlerdi. Yani bu kadar ders saati kaybetmeyi, en az 40-50 saat kaybettik. Bunun karşılığında öğretmenler bir şey bulamazlarsa eğer puan olabilir, belge olabilir. Ya da ne bileyim buna benzer bir şeyler olabilir. Bir teşekkür bir ödül isminin MEB'de geçmesi olsun böyle. (Ahmet)

—Mesleki tatmin olması gerekiyor. (Gülhan)

—Mesleki tatmin olursa öğretmenler buna katılır, haricinde katılmazsa gerçek söylüyorum. (Ahmet)

—Bu konuyu önem veren, bu konudaki eksikliklerinin farkında olan öğretmenlerle olur. İlk Gülhan hocam söyledi. Bizim için faydası olur dedi ki, gördük. Buradaki deneyimlerimizi biz Yüksel hocamla yüksek lisans derslerinde de paylaşıyoruz. Yani bu şekilde olabilir gerçekten konuyla ilgili olan öğretmenlerle. Yoksa öğretmenleri cezbe etmenin yolunu nedir puandır belgedir, bu tür şeylerdir. Haricinde ben bir şey olacağını zannetmiyorum yani çünkü biz iyi yapıyoruz da ne oluyor bunu yaptık da ne oldu? (Ahmet)

—Bence bunun için puan verilmesi çok bana ters geliyor. (Ceren)

—Hayır hocam sadece bu değil ama elif hocamın dediği daha kapsamlı bir proje. Yani gerçekten öğrencileri tanıdığımız velilerle iş birliği yaptığımız bir proje olacak diye düşünüyorum. Ben o şekilde bir şey olursa tam böyle bir bununla puan beklemiyoruz. (Ahmet)

—Bence böyle bir şeyde de olabilir, yani niye olmasın? Ya biz bizde şu anda farkındalık olmuştu mu Ceren hocam? (Gülhan)

—Biz diğer öğretmenlere göre şu anda daha farklıyız. Farkındalığımız arttı. (Ceren)

... Şu anda siz burada işte derslerden 10 dakika olarak 20 dakikalara bu işleri yapma şansımız hiçbir zaman yok. Bizim hocanın dediğine katılıyorum. Bu puan olur. Nedir bu ek ders olur veya başka bir şey olur ama ekstra bir performansla yapılacak şeyler bunlar. Yoksa konuşuruz. Başka bir şey olmaz.... (Okul Müdürü Ahmet)

Eğer verim alacaksanız önce çalışanı güvence altına alacaksınız, çalışan güvence altında olacak. Huzurlu hissedecek, ondan sonra çalışmasını sağlayacağız. Bizdeki en büyük eksiklik budur. Yani veli haklıdır, öğrenci haklıdır öğretmen haksızdır mantığıyla hareket ettiğimiz müddetçe işin içinden çıkamayız, bırak Suriyelileri kendi işimizden bile çıkamayız. (Okul Müdürü Ahmet)

—Arkadaşlar sistemin yeniden değişmesi lazım. (Okul Müdürü Ahmet)

—Baştan aşağı evet. (Yüksel)

—Mesleki öğrenme topluluğu diyorsunuz şimdi de mi? (Okul Müdürü Ahmet)

—Evet, hocam. (Araştırmacı)

Meslek gelişim topluluğu bana ne kazandıracak? Uzmanlık sınavına gireceğiz şimdi. (Okul Müdürü Ahmet)

—Bizimki kültürel değerleri duyarlılık kazandırmayı amaçlıyor. (Araştırmacı)

—İşte bir şey ifade etmez. Şunun için, biz yıllarca okul gelişim modeli uyguladık, ondan sonra okullarımızdaki öğrencilerimize kurslar açtık, şu anda bakanlığın dayatması var. ... Gereksiz seminer düzenliyoruz. Sayıyı tutturmak için. Kanunlar vs. her şey bölgesel olarak ele alınacak ve baştan yazılacak. Öğretmenlerin hepsi gelişime açık ve çalışmaya hevesli razı. Ama haybeye mi çalışacak işe mi yarayacak önce bunun ortaya çıkması lazım. (Okul Müdürü Ahmet)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, topluluk üyesi öğretmenler, böyle bir mesleki öğrenme topluluğunun kurulması, sürdürülebilmesi ve öğretmenlerin böyle bir topluluğa gönüllü katılabilmesi için bazı hususlarda güdülenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Son hafta kendisinin odasında yapılan toplantıya kısa bir süre dahil olan okul müdürü Ahmet ve topluluk üyesi öğretmenler, öğretmenlerin güdülenmesi için maddi ödüllerden ziyade, ek puan, başarı belgesi, takdir belgesi gibi mesleki tatmin sağlayacak

ödüllerin daha anlamlı ve etkili olacağını ifade etmişlerdir. Yüksel, uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında yapılacak sınava referans vererek, bu gibi sınavlar yerine, MÖT uygulaması gibi uygulamaların değerlendirilmeye alınmasını önermiş, bu gibi uygulamalarının değerlendirilmeye alınmasının kariyer basamakları sistemini daha başarılı kılacağını ifade etmiştir. Ahmet ise konuya önem veren, konu özelinde eksikliklerinin farkında olan ve gelişme ihtiyacı hisseden öğretmenlerin farklı ödül ve teşvik sistemine gerek duymadan bu gibi uygulamalara katılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Okul müdürü Ahmet ise, öğretmenlerin böyle uygulamalara yani ekstra performans göstermesini, ekstra zaman ve emek harcamasını gerektiren uygulamalara katılım göstermesi için kendini maddi ve manevi olarak güvende ve huzurlu hissetmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin her ne kadar gelişime açık ve çalışmaya hevesli olsalar da çabalarının bir sonucu olacağını görmeye ihtiyacı olduğunu ve sonuçların en önemli güdüleyici olduğunu ifade etmiştir.

Topluluk üyeleri, ilgili uygulama kapsamında mesleki öğrenme topluluğunun kurulmasına ve sürdürülmesine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Peki bir sorum daha var hocam. Şimdi bizim mesleki öğrenme topluluğu kurduk ama sizin işte nasıl bir topluluk öneriniz olabilir, kimlerden oluşmalı, kaç kişi olmalı? Süreci kim başlatmalı? Kim yönetmeli gibi. (Araştırmacı)

MEB'den yetkili biri olacak. (Yüksel)

Evet. Üniversiteden biri olacak. (Ceren)

*Bu işin uzmanı varsa göç idaresinden biri olacak, bir idareci, bir de öğretmen olacak (Ahmet)
Muhtar da olacak gerekirse. (Emine)*

Evet, evet. Bence okullardan da yani asıl kazanın kaynadığı yerden de hem kötü okuldan hem iyi okuldan mesela Sevil kaynak iyi bir okul ama Suriye'den İran'dan öğrencisi var ya da Atatürk'ün. Biz de kötü bir okuluz, tüm öğrenciler var bizde, oralardan da bu şeyin mutfağından öğretmenler olmalı. (Ceren)

Buradaki asıl sıkıntı şu zaten. Göçmenlerle ilgili bir plan proje yapılıyor. Nedense okulunda göçmen olmayan öğretmenler bu konuyu yürütüyor ama buraya baktığımızda biz varız ama işin içinde biz yokuz. Derste hocanın biri diyor ki, ben Suriyeli öğrencilerden nefret ediyorum, hocam kaç tane Suriyeli öğrenci var? Hiç yok. (Ahmet)

Topluluk kesinlikle gönüllülük esasına saygılı olmalı, zorunlu tutulamaz. (Gülhan)

Zorunlu olursa verim alınmaz, yapar ama öyle baştan savma olur. Ya bizi bir eğitime aldılar mesela. İkinci dil olarak Türkçe eğitimine biz gittik. Bir hafta gittik yukarıda imam hatipte işte. Yani içimizden neler söylüyoruz. Çünkü gönüllülük yok, zoraki. (Yüksel)

—Zaman konusunda mesela okuldan sonra bir saatte yapılsa bizim için daha zor olurdu. Genelde öğretmenler bu tarz şeyleri hani okul saati içerisinde olursa yaparız. Okul saatleri dışında çünkü çocuklar var. Eve gidip yemek yapması lazım. Bizim sorumluluklarımızın olduğunu unutuluyor çoğu zaman. (Gülhan)

—Okul dışında bizim özel hayatımız var, çocuklarımız var eşimiz var. (Emine)

—Öğretmen fedakardır her zaman çalışır. (Okul müdürü Ahmet ironi yapıyor.)

—Fakat o şeyden de kaynaklanıyor. Yıllardır belki de işte son 100 yıldır öğretmenin saat üçte işi biter, diğer kalan bütün vakti evine işte ailesine çoluğuna, çocuğuna. (Ceren)

—3 değil ki bazen önceden seminerler konuluyordu zorunlu. Yediyi sekizi buluyordu. (Emine)

—İşte öyle bir ön yargı olunca. Bu sefer saat beşte altıda yedide işin bitince bütün işin aksamış oluyor, çünkü sen de bunu kanıksamış durumdasın. Öyle bir sıkıntımız vardı. (Ceren)

Yukarıda verilen MÖT üyelerinin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere, topluluk üyeleri Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğunun etkili ve başarılı olması için, bu topluluğa diğer eğitim paydaşları ve göçmenlerle ilgilenen yetkililerin de dahil olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Topluluk üyelerinin bu saptamasında, önceki bölümlerde aktardığı, çokkültürlü eğitimde deneyimledikleri problemlerin ve bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlarının etkili olduğunu düşünülmektedir. MÖT üyesi öğretmenler, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında kültürel değerlere duyarlılık hususunda bilgi ve uygulama eksikliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bu eksikliklerden hareketle, konunun uzmanı akademisyenlerle birlikte çalışmayı, fark ettikleri eksiklikleri tamamlamaları ve onlara yol göstermeleri bakımından önemli bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Milli eğitimden bir uzmanın uygulamada yer almasının, öğretmenlerin merkezi yönetimden beklenen ihtiyaçlarını ve önerilerini paylaşabilmeleri bakımından önemli olduğu varsayılmaktadır. Milli Eğitim Sisteminin hiyerarşik yapılanması öğretmenlerin üst mercilere fikir ve önerilerini iletmesini, ihtiyaçlarını dile getirmesini engelleyebilmektedir. Topluluk üyelerinin, Göç İdaresi ve muhtarlık yetkililerinin böyle bir çalışmaya dahil olmasını istemelerinin ise, okullar ve bu kurumlar arasındaki iletişim ve koordinasyon eksikliği sebebi ile okulların öğrencilerin okul dışındaki hayatı, ailevi durumları, önceki öğrenim hayatı vb. konularda yeterli bilgiye sahip olamamasından kaynakladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte; topluluk üyeleri, oluşturulacak MÖT' ün gönüllülük esasına dayalı olması gerektiği aksi takdirde verim

alınamayacağını ifade etmişlerdir. Oluşturulacak MÖT' ün mesai saatleri içerisinde, bu uygulama için ayrılan ortak zamanda yürütülmesinin, sürdürülebilirliğin sağlanması ve öğretmenlerin okul dışı sorumluluklarına engel olmaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

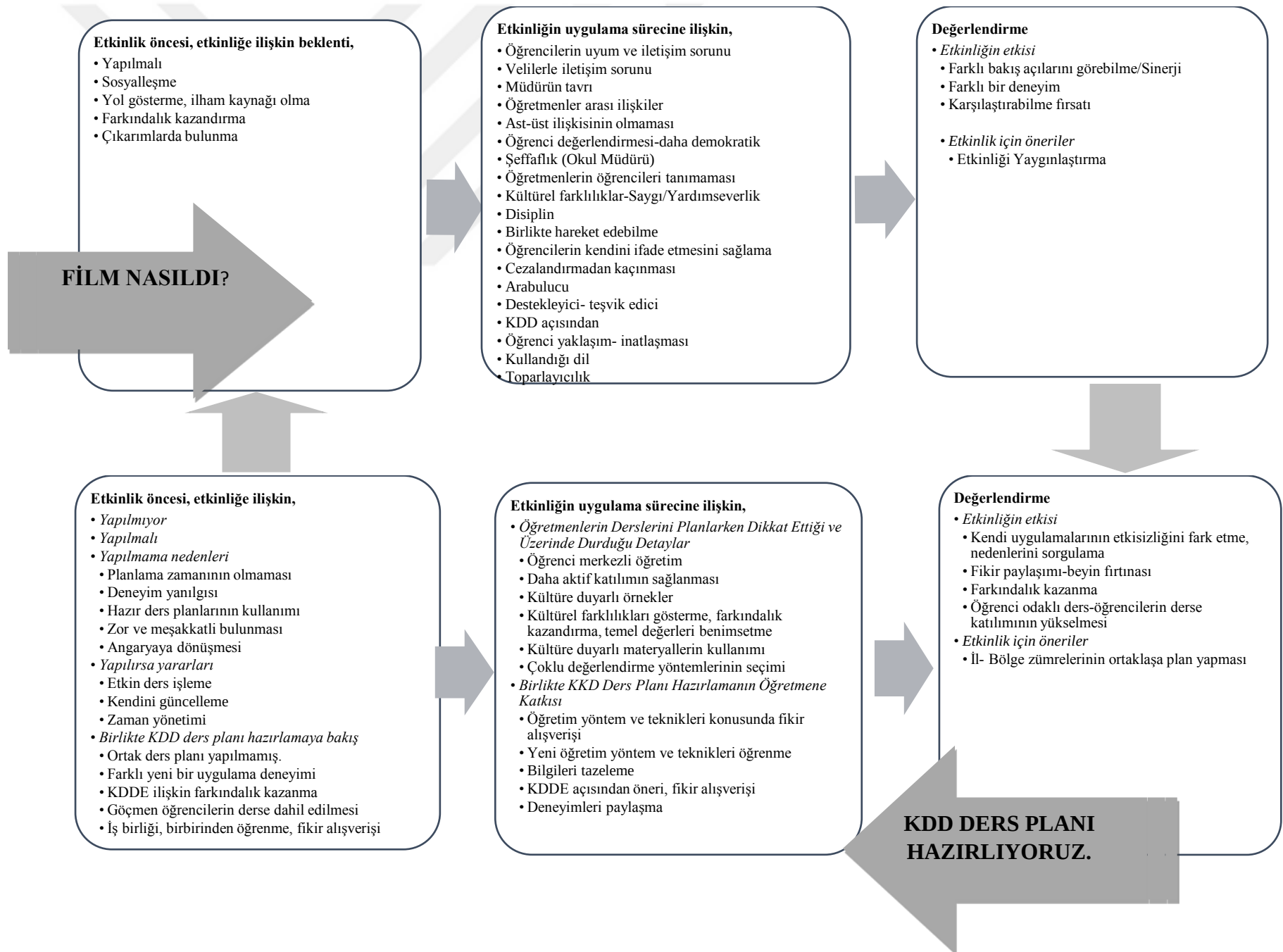


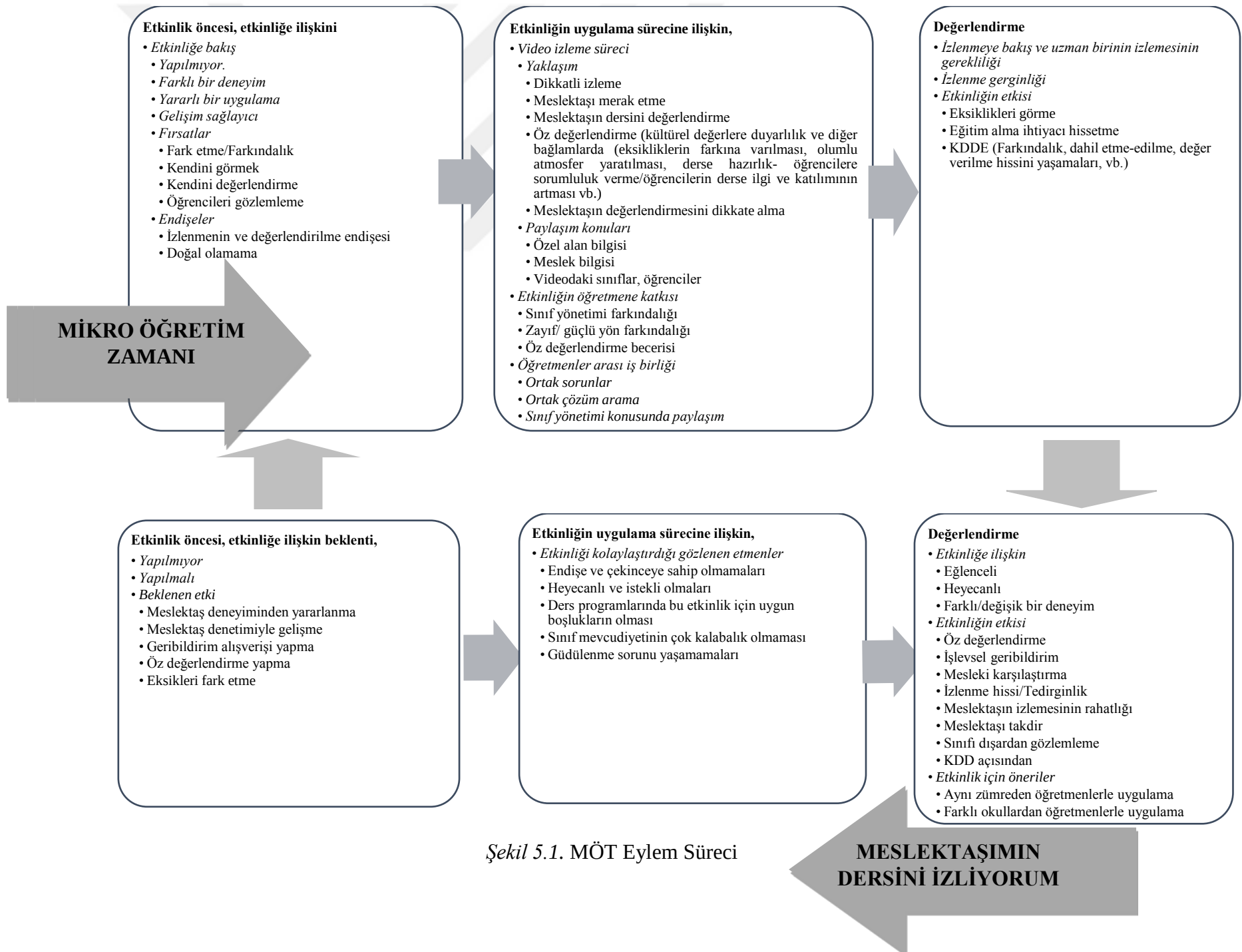
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına ilişkin tartışmalara, araştırmada elde edilen sonuçlara ve araştırma çerçevesinde geliştirilen uygulamaya ve araştırmaya dönük önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli” oluşturulmuş ve öneriler bölümünden önce sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Eylem araştırması deseninde tasarlanan bu araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştığı problemlerden ve ortaya çıkan ihtiyaçlarından hareketle, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu oluşturmak ve uygulama sürecini incelemek üzere yürütülmüştür. Araştırmada, Denizli ili Pamukkale ilçesinde, resmi bir ortaokulda, farklı branşlardan öğretmenlerden oluşan “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu” kurulmuş, sürdürülmüş ve uygulama sonunda topluluğun etkililiği değerlendirilmiştir. “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı” dört ayrı “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinliğinden” oluşmaktadır. “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı’nın uygulamaya konulmasının ardından tüm etkinlikler planlanan tarihte ve şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda etkinliklere ve genel olarak uygulamaya ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar dört etkinliğin için ayrı ayrı görselleştirilerek tek bir model üzerinde sunulmuştur.





Şekil 5.1.'de etkinliklerin sürecine ilişkin sonuçları ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

İlk etkinlik “Film İzliyoruz.” etkinliğidir. İlgili etkinlik, araştırmacı tarafından önerilen ve araştırmanın amacına uygun olarak “çokkültürlü eğitim” konusunu işleyen filmler arasından MÖT üyelerinin ortaklaşa seçtiği bir filmin araştırma bağlamında önce bireysel olarak izlenmesi, ardından birlikte tartışılması ve araştırma bağlamında çeşitli eğitsel çıkarımların yapılarak tüm etkinlik sürecinin genel olarak değerlendirilmesini içermektedir. Topluluk üyeleri etkinlik sürecinde, filmdeki eğitim sistemi ile kendi eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalarda bulunmuş; *kültürel çeşitliliğin bir arada yaşatılmaya çalışıldığı okullarda aynı uyum ve iletişim problemlerinin olduğu* sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar kültürel olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu okullarda benzer uyum ve iletişim problemlerinin yaşandığını ortaya koymakta ve ilgili araştırmanın bulgusunu desteklemektedir (Bozkurt, 2018; Gencer, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kaysılı, Soylu ve Sever, 2019; Morali, 2018; Saridoğan, 2019; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Şahin, 2020; Taşkın ve Erdemli, 2018; Uzun ve Bütün, 2016).

Farklılaşan noktalar ise okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde incelenmiş; *okul düzeyinde* tespit edilen farklılıklar genel olarak değerlendirildiğinde; topluluk üyelerinin filmde gözlemledikleri okulu kendi okullarından çeşitli yönlerden (*okul müdürünün öğrenci profilini tanıması ve anlaması ve şeffaf olması; öğretmenler arasındaki ilişkinin samimi, öğretmenlerin birbirlerine saygılı ve destekleyici olması; öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki ilişkinin daha az formel olması, öğrenci değerlendirmelerinin daha demokratik olması bakımından*) daha etkili bir okul olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliğin öğretmenler üzerinde eleştirel düşünciyi geliştirici bir yanı olduğunu; yapılan karşılaştırmalar, durum analizleri ve çıkarımların, öğretmenlere fikren katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Başlangıçta, çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları problemlere ilişkin öğretmen ve okul düzeyinde eleştirel düşünmekten kaçınan ve genel olarak sorunların ve çözümlerinin kendilerinin üzerinde olduğu yargısına sahip olan öğretmenler, ilgili etkinlikle beraber kendilerine ve okuldaki diğer paydaşlara dönük daha fazla çıkarımlarda bulunmaya; okul düzeyinde yanlış-hatalı ya da geliştirilmesi gereken uygulamalarına yönelik farkındalık kazanmaya başlamıştır. MÖT üyelerinin *öğretmen düzeyinde* gözlemledikleri en önemli farklılık ise *öğretmenlerin öğrencilerini tanımamasıdır*. Topluluk üyeleri gözlemledikleri öğretmen davranışlarından

bahsederken ve kendileri ile karşılaştırma yaparken aslında kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin en önemli özelliklerinden birinden söz etmişlerdir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri; öğrencileri, onların kültürünü, geçmiş öğrenmelerini tanıması ve derslerinde öğrencilerin kültürüne, deneyimlerine ve önceki öğrenmelerine alan sunması, yer açmasıdır (Nayır, 2020). Burada öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmada ya da ana akım kültür bileşenlerini onlara tanıtmada, yine öğrencinin sahip olduğu kültürel birikimin bir köprü olarak işe konulması söz konusudur. Dolayısıyla kültüre duyarlı öğretimde öğrencilerin kültürel arka planları, özellikle farklı kültürel ya da etnik gruplara mensup öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine daha etkili biçimde dahil edilmelerine katkı sunacak güçlü kaynaklar olarak değerlendirilir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bu hususta MÖT üyesi öğretmenlerin, filmdeki öğretmenlerin öğrencilerini tanımaması nedeniyle yaptığı olumsuz eleştiri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğrenciyi ve kültürünü tanımanın önemini yavaş yavaş fark etmeye başladıklarını göstermektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi hususunda, öğretmenlerin öğrencilerini ve ailelerini tanımasının bir başka önemli sonucu ise okul ve veli arasında gelişecek yararlı diyaloglar ve velilerle kurulacak olan sağlıklı iletişim ve etkileşimdir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında, velinin eğitim sürecine aktif katılımı oldukça önemlidir (Nayır, 2020; Sarıdaş ve Nayır, 2020).

MÖT' ün filmle ilgili bir başka gözlemi ise filmin baş karakteri olan öğretmen, Marin' le ilgilidir. Topluluk üyeleri, Marin' e ilişkin, *öğrencileri daha yakından tanıma gayreti, öğrencilerin birbirlerini tanımasını sağlaması, öğrencileri yapabilecekleri konusunda desteklemesi, öğrencilerin birbirlerine saygı duymasını sağlaması, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda orta yolu bulmaya çalışması, öğrencilerin kendisini ifade etmesine, sorgulamasına, düşündüğünü söylemesine olanak sunması* hususlarında çeşitli gözlem ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu gözlemi kültürel değerlere duyarlı eğitim hususunda da önemlidir. Çünkü kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında da öğrencilerin demokratik katılımı, eşit söz hakkı, kendi deneyimlerini ifade edebilmeleri önemlidir (Nayır, 2020). Bununla birlikte öğretmenin, öğrencilerin arasında gelişen çatışmalarda saygı ve hoşgörü ortamı oluşturma gayreti, kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinden birini sergilediğini göstermektedir (Güzelergene ve Tanrıoğlu, 2022). MÖT üyesi öğretmenlerin Marin' e dair gözlemlerinde kültürel değerlere duyarlı öğretmene ilişkin

atıfları, bu hususta öğretmenlerde kültürel değerlere duyarlılık konusunda bazı farkındalıkların oluştuğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ilgili etkinliğin, araştırmanın amacı -öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması/ duyarlılık geliştirmesi- doğrultusunda öğretmenlerde farkındalık oluşturmaya başlaması, gelişimin başlaması için oldukça önemlidir.

MÖT üyesi öğretmenler filmin baş karakterine ilişkin değerlendirme yaptıkları esnada, kendi okullarının eski durumuna referans vererek öğrencilerle ciddi disiplin problemleri yaşadıklarını, fakat *öğretmenlerin ve okul müdürünün daimî olması ve okulu sahiplenmesi, zamanla öğrencileri ve çevreyi tanımaya başlaması ve belli bir disiplinde çalışmayı sürdürmesi* ile bu sorunları çözdüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmen ve okul müdürünün farklı yaklaşımları ve çalışmaları sayesinde, filmde izledikleri gibi ya da kendi okullarında deneyimledikleri haliyle farklı kültürlerden gelen ve davranış problemleri olan öğrencilerin değişmesinin, bu öğrencilerle yaşanan problemlerin daha aza indirilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Aslında MÖT üyeleri değerlendirmelerinde, *çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemlerde öğretmenin etkisinin ve öğretmenin yapabileceklerinin ne kadar önemli olduğunu* vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, yeniliklerin başarısında önemli role sahiptir, çünkü sınıf içinde nihai olarak bu yenilikleri uygulamaya koymaktan onlar sorumludur (Guskey, 2002). Buna rağmen yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu değişim gücünü ortaya çıkarabilmek için rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Borko, 2004). Birçok okulun öğretmenlere uygun öğrenme fırsatları sağlayamadıkları için eğitimin iyileştirilmesine yönelik hedefledikleri başarıları ulaşamadıkları savunulmaktadır (Fullan ve Miles, 1992). Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin, Marin' in yaklaşımını, kendi yaklaşımlarına paralellik kurarak incelemesi ve bazen doğru uygulamalar, bazen de yanlış uygulamalar yaptığını, bazen kendilerinden farklı bazen kendileri ile aynı davrandığını değerlendirmesinin, aslında topluluk üyelerinin öğrencilere yaklaşımları hususunda kendilerini değerlendirmesini ve bu hususta yapıyor oldukları ya da yapabileceklerini irdelemesini sağladığı düşünülmektedir. İlgili etkinliğin, hem öğretmenler arasındaki etkileşim ve iletişimi arttırarak, farklı fikirlerin ifade edilmesini ve öğretmenlerin daha farklı açılardan, çerçevelerden düşünmesini sağlaması hem de üyeler arasında sosyal etkileşim ve paylaşımı arttırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, topluluk üyelerinin, iş birlikli ve sosyal bir kültür yaratarak birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan mesleki

öğrenme toplulukları (Parker, Patton ve Tannehill, 2012; Patton ve Parker, 2015) olma yolunda önemli ilerlemeler kaydettiklerini söylemek mümkündür.

“Film İzliyoruz.” etkinliği, farklı bakış açılarının, farklı fikirlerin ortaya çıkması hususunda başarılı bulunmuş; bu etkinlik sayesinde topluluk üyeleri, kendi okullarını filmdeki okul ile, kendilerini oradaki öğretmenlerle kıyaslayarak kendilerini değerlendirebilme imkânı bulabilmişlerdir. Bu bağlamda “Film İzliyoruz.” etkinliğinin, farklı zümrelerden gelen öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu oluşturma sürecinde uygulanabilir, filmin öğreticilik potansiyeli hem de tartışma esnasında meslektaşlardan öğrenilecekler açısından etkili ve verimli; aynı zamanda mesleki öğrenme topluluğu içerisindeki etkileşimi artıran, çeşitli tartışma konularının ortaya çıkmasına imkân sağlayan bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci etkinlik “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğidir. Bu etkinlik, topluluk üyelerinin belirledikleri sınıf düzeyi ve konuda, “kültürel değerlere duyarlı öğretim” çerçevesinde, birlikte ders planı hazırlayıp bu süreci değerlendirmelerini içermektedir. Bu bağlamda ilgili etkinliğin, öğretmenlerin fikirlerini ve materyallerini paylaşmasını, birlikte planlama ve araştırmalar yapmasını, kolektif düşünme ve sorunları çözmeye çalışmasını, öğretme ve öğrenme uygulamalarını sürekli geliştirmesini sağlayarak hem öğretmeni hem de öğretim sürecini geliştirmesine hem de öğretmenlerin bireysel ve okulların kurumsal kapasitelerini güçlendirmesine yardımcı olması beklenmektedir. (Wang, Wang, Li ve Li, 2017; Zhang ve Pang, 2016). Topluluk üyelerinin, kültürel değerlere duyarlı bir ders planlarken öğretmen merkezli, sunuş yolu ile anlatım kullanılan bir ders tasarlamak yerine *öğrenci merkezli, soru-cevap tekniğinin sıklıkla kullanıldığı; dersin başlangıcında dikkat çekmek ve güdülemek amacıyla öğrencilerin kültürlerine ilişkin çeşitli referansların kullanıldığı; öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde öğrencilerin kültürel çeşitliliğine yanıt verme, onların deneyimlerini, geçmiş yaşantılarını, önceki bilgilerini göz önünde bulundurma, sınıfta bulunan öğrencileri ve öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımasına olanak sağlama, öğrencilerin kültürel zenginliğinden ve çeşitliliğinden yararlanma, öğrencilere kültürel farklılıkları gösterme ve farklılıklar konusunda farkındalık kazandırma gibi hususların göz önünde bulundurulduğu; kullanılacak etkinliklerde öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerini kullanabilmesine, birbirleri ile iletişim ve etkileşim kurabilmesine, sınıfın çeşitliliğini yansıtabilmesine dikkat edildiği; evrensel değerlerin benimsetildiği; tüm*

öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu demokratik bir öğrenme ortamının yaratıldığı ve aslında özünde tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç ve yüksek beklenti çerçevesinde hareket edildiği bir öğrenme süreci tasarladığı görülmektedir. Bu bağlamda MÖT üyelerinin planladıkları bu derslerde kültürel duyarlı eğitim ve öğretimin temel unsurlarını (Ladson-Billings, 1995a; 1995b; 2006; 2014; Gay, 2000; 2002a; 2002b; 2010; Paris, 2012; Paris ve Alim, 2014; Dover, 2013; Aronson ve Laughter, 2015) göz önünde bulundurduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim anlayışına sahip olmaları eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunması açısından da son derece önemlidir (Kulkarni, Stacy ve Kertyzia, 2020).

MÖT üyeleri, etkinlik süreci boyunca, kullanmayı planladıkları çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin *fikir alışverişlerinde bulunmuş*, ismen bildikleri ama nasıl uygulanacağını hatırlamadıkları yöntem ve teknikleri *birbirlerine sormuş, birbirlerine hatırlatmış* ve daha önce duymadığı öğretim yöntem ve tekniklerini *birbirlerinden öğrenmiş, mesleki bilgilerini tazelemişlerdir*. Kültürel değerlere duyarlı öğretim bağlamında, dersin içeriğine ilişkin birbirlerine *çeşitli önerilerde bulunmuşlar*, “daha farklı ne yapabilecekleri” hususunda *birbirleriyle çeşitli fikir alışverişleri yapmışlar*, birbirlerinin *deneyimlerinden istifade etmişlerdir*. Bu bağlamda ilgili etkinliğin, mesleki öğrenme topluluğu üyesi öğretmenlerin ders planları geliştirmesini, başarılı buldukları öğretim yöntem ve tekniklerini birbirleri ile paylaşmasını, bireysel desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için yapılması gerekenlerin belirlenmesini (Kruse ve Louis, 1993, s. 8; Louis ve Marks, 1998, s. 539; Talbert, 2010, s. 560); öğretmenleri sınıftaki öğretim süreçlerinin geliştirilmesi için yenilik ve yaratıcılığa yönelterek, öğretimin niteliksel yönlerden geliştirilmesini sağlaması (Harris ve Jones, 2010; Pirtle ve Tobia, 2014; Resnick, 2010; Woodland, 2016) hususlarında dikkate değer sonuçlar ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

MÖT üyeleri, eğitimin öğrencileri sınava hazırlama sistemine dönüşmesi, sistem içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması, öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi hususunda önemli olan portfolyo sisteminin kullanılmaması gibi *farklı sorunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunarak aslında bazı yerinde ve doğru uygulamalar yapmalarının önündeki sistemsel engellere atıfta bulunmuşlardır*. Topluluk üyelerinin, bu sistemsel problemlere atıfta bulunması, ilgili uygulama gibi eğitim sistemine çok çeşitli açılardan fayda sağlaması muhtemel uygulamaların önündeki engelleri göstermek istemesi olarak

yorumlanmaktadır. Öğretmenler, *sistemin kendilerine yükledikleri sorumluluklar ve önlerine getirdiği engeller nedeniyle bu tür uygulamaları yürütememekte, yapmak için uygun zaman bulamamaktadır*. Altun (2020) ve Dumlu'nun (2021) araştırmaları ilgili sonucu destekler niteliktedir. İlgili araştırmalarda öğretmenler, iş birliği yapamamalarının dışsal nedenlerine daha fazla atıfta bulunarak; özel yaşam, iş yükü, ikili öğretim, rotasyon, fiziki olanaklar ve veli-öğrenci beklentileri gibi engelleri dile getirmiştir. Bu durum öğretmenlerin “düşman dışarıda sendromu” yaşıyor olma olasılıklarıyla ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Bu hususta, topluluk üyesi öğretmenlerin, entelektüel sorgulama kültürünün oluşmasına olanak sağlayan (Westheimer, 2008) mesleki öğrenme topluluklarına dahil olmalarının, bu durumun üstesinden gelmesinin yollarından biri olabileceği düşünülmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla yaratılan, entelektüel sorgulama kültürünün beraberinde getireceği eleştirel düşünme ve öz eleştirinin, öğretmenlerin kendi eylemlerine ilişkin düşünmesini sağlayabileceği öngörülmektedir.

MÖT üyeleri, birlikte yürüttükleri KDD ders planı hazırlama etkinliğinin onlara, ders planı hazırlama sürecinde, derste kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, etkinlikler, ders değerlendirme yöntemleri gibi çeşitli konularda fikir alışverişinde bulunma ve beyin fırtınası yapma olanağı sunarak ve bu hususlarda eksiklerini ve bu eksiklikleri nasıl giderebileceklerini görmelerini sağlayarak farkındalık kazandırdığını ifade etmekte; bu farkındalığın ve bu farkındalık neticesinde uygulamalarında yaşanacak değişim ve ilerlemenin ise öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını arttıracaklarını düşünmektedirler. İlgili alan yazın bu sonucu destekler niteliktedir: ortak ders planlama süreci, öğrenme çıktıları üzerinde oldukça etkili bir yaklaşımdır (Fernandez ve Yoshida, 2012; Murata, 2011).

MÖT üyeleri, KDD ders planı hazırlama etkinliğinin farklı zümrelerden öğretmenlerle yürütülmesini, çeşitli açılardan etkili ve verimli bulmasına rağmen aynı zamanda sürdürülebilirlik konusunda zor olarak değerlendirmişlerdir. Çünkü disiplinler arası çalışmalarda öğretmenlerin çalışacakları konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve aralarındaki iş birliğinin yeterli olmaması sorunlara yol açabilmektedir (Aladağ ve Şahinkaya, 2013). Bu nedenle, ortak ders planı oluştururken üzerinde düşünülecek öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler, kullanılacak materyaller, değerlendirme sistemleri gibi hususlarda aynı zümrelerden öğretmenlerle yapılacak iş birliğinin daha etkili olacağı ve bu süreci daha

kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, etkinliğin farklı zümrelerden öğretmenlerle yürütülmesinin ise daha geniş bir perspektif sunması, disiplinler arası yürütülecek uygulamalar geliştirilmesini sağlaması ve disiplinler arası iş birliği yapma imkânı sunması gibi önemli sonuçları olduğu belirlenmiştir (Dumlu, 2022). Öğretmen iş birliği, öğrenci öğrenimini artırmanın en etkili yollarından biri olarak bilinmektedir (Honawar, 2008). TALIS 2013 sonuçları iş birlikli öğrenme sürecine dahil olan öğretmenlerin daha yenilikçi pedagojiler kullandığını ve daha fazla iş doyumunu ve öz yeterlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2014) Bu bağlamda etkinlik hem sınıf içi uygulamalara fayda sağlama hem de öğretmenler arasında iş birliğini geliştirerek mesleki gelişime katlı sağlama potansiyeline sahiptir.

“Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğinin, farklı zümrelerden gelen öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu oluşturma sürecinde uygulanabilir, etkili ve verimli; aynı zamanda MÖT üyelerini, *kültürel değerlere duyarlı eğitim-öğretimdeki önemli unsurların farkına varmasını, bu bağlamda kendi öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirmede bulunmasını ve iyileştirmeler yapmasını, öğrencilerin kültürlerinden örnekler vererek ve referanslar sunarak öğrencilerin kültürel sermayelerinden yararlanılmasını ve böylece öğrencilerin derse katılımının artmasını* ve son olarak farklı branşlara, farklı kıdeme ya da farklı mesleki deneyimlere sahip olan öğretmenler arasında *fikir alışverişi yapılmasını, deneyimlerin paylaşılmasını, önerilerin sunulmasını* sağlayan bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü etkinlik “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğidir. Bu etkinlik, her bir topluluk üyesinin önceki hafta planladığı dersinin kayıt altına alınması, önce kendisi sonrasında da topluluk olarak izlenerek tartışılması ve sürecin genel olarak değerlendirilmesini içermektedir. Öğretmenin kendini dışarıdan görmesi, sınıf yönetimini değerlendirmesi ve öğretime ilişkin fark edilmeyenleri yakalaması öğretimi geliştirmeye dönük güçlü geribildirimlerdir. Topluluk üyesi öğretmenlerin *birbirlerine ilişkin değerlendirmelerinde* farklı zümrelerden olduklarından dolayı genelde alan kullanımı, öğrencilere eşit söz hakkı verilmesi, kullanılan materyaller, örnekler gibi ortak hususlara ilişkin olumlu yorumlar yaptıkları, birbirlerinin derslerini beğendiklerini ifade ettikleri, fakat olumsuz yorum ya da değerlendirmelerden kaçındıkları görülmüştür. Bir önceki “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliğinde olduğu gibi öğretmenlerin mikro öğretim uygulamasında birbirlerinin derslerine ilişkin ortak pedagojik

uygulamaları değerlendirmelerinin ve genelde olumlu yorumlarda bulunmalarının, farklı zümrelerden meslektaşlarının alanları konusunda bilgi sahibi olmamalarından ve kendilerini onların alanlarına ilişkin değerlendirme yapmak hususunda yetkin görmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

MÖT üyesi öğretmenler, *video izleme sürecinde, videodaki izledikleri derslerine ilişkin kültürel değerlere duyarlılık ve diğer bağlamlarda (eksikliklerin farkına varılması, olumlu atmosfer yaratması, derse hazırlık- öğrencilere sorumluluk verme/öğrencilerin derse ilgi ve katılımının artması vb.)* çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Topluluk üyesi öğretmenler bu süreçte, *derslerinde dünyadan ya da öğrencilerin kültürlerinden örnekler kullandıklarını, farklı kültürlerden gelen öğrencilere söz vermeye dikkat ettiklerini, tüm öğrencilere eşit yaklaşım sergilediklerini, öğrencilerin çeşitliliğini fark ettiklerini, öğrencileri tanımaya ve onların kültürel farklılıklarından yararlanmaya yönelik sorular sorduklarını, bunun öğrencilerde değer görme hissi yarattığını, derse ilgisini ve katılımını arttırdığını, öğrencileri daha yakından tanımaya başladıklarını, yaşantılarına dair daha çok bilgi sahibi olduklarını* ifade ederek genelde olumlu öz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin *kültürel değerlere duyarlılık bağlamında*, öz değerlendirmeleri incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerine (Nayır, 2020; Güzelergene ve Tanrıöğen, 2022) ilişkin referansları dikkat çekicidir. Topluluk üyesi öğretmenler, *sadece bu uygulama özelinde olmasa da tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermeye ve onları derse dahil etmeye özen gösterdiklerini, sıklıkla kültürel olarak farklı öğrencileri ve onların kültürlerini tanımaya yönelik sorular sorduklarını ve tüm öğrencilere eşit ve kucaklayıcı davrandıklarını* ifade etmişlerdir. MÖT üyesi öğretmenlerin süreç ilerledikçe kültürel değerlere duyarlılık hususunda daha fazla farkındalık sahibi olduğunu, bu farkındalığı eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtmaya başladığını ve hatta sınıflarında bunların sonuçlarını görmeye başladığını söylemek mümkündür. Nitekim alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarının, öğrencilerin derse katılımını ve başarısını arttırdığı ortaya koymaktadır (Aronson ve Laughter, 2016, s.196; Byrd, 2016, s.1; Fulton, 2009; Hubert, 2013; Leonard, 2008; Martell, 2013, s.65; Milner, 2011, s.66; Waxin ve Panaccio, 2005, s.53).

Topluluk üyesi öğretmenler, izledikleri videolara ilişkin öz değerlendirmelerinde, kültürel değerlere duyarlılık bağlamının yanı sıra derse hazırlanmama, çok çeşitli materyal

kullanmama, daha çok sunuş yolu ile anlatımı tercih etme, öğrencilerin potansiyelini küçümseme vb. hususlarda eksikliklerinin ve hatalarının farkına vardıklarını ifade etmiş ve ilgili etkinliğin, derse hazırlanmaya sevk etme, öğrencilere sorumluluk verme/öğrencilerin derse ilgi ve katılımı arttırma, sınıfta olumlu bir atmosfer yaratma gibi çeşitli bağlamlarda sağladığı katkılara değinmiştir. Öğretmenler ilgili uygulamanın, *kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin eksikliklerini görmesini sağladığı, derse hazırlanmaya teşvik ettiği, öğrencilerin potansiyellerini görmesini sağladığı, öğrencilerin derse ilgi ve katılımını ve öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını* düşünmektedirler. Bu bağlamda, oluşturulan mesleki öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin, meslektaşları ile paylaştıkları bilgi ve deneyimi temel alarak tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi sınıf deneyimlerine erişip, katılabilmelerini sağlamak için beklentilerini, öğretim rutinlerini, materyallerini ve değerlendirmelerini tartışmasını, değerlendirmesini ve değiştirmesini sağlayarak öğretmen uygulamalarında profesyonel bir biçimde kolektif ve sürdürülebilir değişimleri kolaylaştırmak ve öğretmenlerin bilinçli ve sistematik olarak düşünebilmelerini olanaklı kılmak (Chauraya ve Brodie, 2017; Woodland, 2016); öğretmenlere, uygulamalarını düşünmeleri ve öğrenci öğrenmesini arttırmaya yönelik olarak becerilerini geliştirmeleri için farklı yol ve yöntemler göstermek (Lieberman ve Miller, 2011, s. 17) üzere işlevini yerine getirdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenler video izleme sürecinde, öz değerlendirmelerin yanı sıra *çeşitli önerilerde de* bulunmuşlardır. Öğretmenler, öğrenci oldukları dönemde öğretmenlik uygulaması için bulunduğu bölgenin en iyi okullarından birine gönderildiklerini, ama mesleğe başladıklarında deneyimledikleri gerçeklerin, uygulama okullarda gördüklerinin çok ötesinde olduğunu; bu nedenle *öğretmen adaylarının kendi okulları gibi dezavantajlı olarak tabir edebileceğimiz “çetin” okullara gönderilmesi gerektiğini* ifade etmişlerdir. Bununla birlikte *öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık üzerine dersler olması gerektiğini* eklemişlerdir. Hali hazırda mesleği icra eden öğretmenlerin ise çokkültürlülüğe, kültürel farklılıklara ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının olmadığını; bu nedenle *öğretmenlerin yüksek lisans eğitiminin teşvik edilmesi gerektiğini* ifade etmişlerdir. Çeşitli hizmet içi eğitim ve seminerlerin yanı sıra öğretmenlerin farklı kültürlere ve kültürel farklılıklara ilişkin dağarcığının genişlemesi adına *yurtdışı çalışma, proje ve iş birliklerinin teşvik edilmesinin* önemini vurgulamışlardır. Topluluk üyelerinin kendilerinde ve diğer öğretmenlerde gözlemlediği kültürel değerlere duyarlılık hususunda bilgi ve uygulama

eksikliği, onların önerilerinde de ortaya çıkmaktadır. Nitekim kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerinin Türkiye’deki yansımaları konu alan çalışmada Nayır (2019), öğretmenlerin kültürel farklılıkları kabul ettiği ve bu farklılıklar arasında köprü kurmaya çalıştığı fakat uygulamalarına bunu nasıl yansıtacağını bilmediğini ortaya koymaktadır. Nayır (2020) ve Sarıdaş ve Nayır (2020), Milli Eğitim bakanlığının hizmet içi eğitim çalışmaları ve öğretmen yetiştirme programlarında bu hususta konulan az sayıda seçmeli dersin, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlılık kazandırmada istenen sonucun alınmadığını doğrulamaktadır. İlgili uluslararası alan yazında da yürütülen çeşitli çalışmalar, bu husustaki kursların, eğitim atölyelerinin tutumlar ve inançlar üzerinde etkili olduğu; fakat, uygulama ayağının eksik kalması nedeniyle istenen etkiyi sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Ulusal alan yazında da hizmet içi eğitim seminerlerinin, uygulamadan uzak, bağlam dışı, geribildirim sağlamayan, geleneksel ve tek taraflı aktarıma dayalı olması (Bümen, vd., 2012), ihtiyaç temelli olmaması, kuramsal kalması, anlatıcının yetersiz olması (Arık, 2017), öğretmen görüşlerine göre planlanmaması (Aslan, 2015) nedeniyle etkisiz olduğuna işaret eden çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Buna ek olarak seminer dönemlerinin etkisizliği de Altun’un (2020) araştırma sürecinde çeşitli bağlamlarda dile getirilmiştir. Alan yazında çeşitli çalışmalar, mesleki çalışmaların mevcut uygulanan şekliyle işlevsel olmadığını; branşlara yönelik yapılması, uzmanlar eşliğinde yürütülmesini ve uygulamaya dönük olması gerektiğini ifade etmektedir (Sıcak ve Parmaksız, 2016; Gültekin, vd., 2018; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Türker ve Tok, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi ve uygulamalarında yansıtması, kısa dönemli bir kurs, seminer veya bir ders aracılığıyla pek de mümkün görünmemektedir. Bu hususta, dinamik ve sürekli bir öğrenme süreci sunan MÖT uygulamasının, öğretmenlere kültürel değerlere duyarlılık kazandırma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarının arttırılmasına yönelik önerilerin yanı sıra, MÖT üyesi öğretmenler, *öğrencilerin de kendi kültürleri dışındaki kültürlere ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade ederek, farklı kültürleri tanıması gerekliliğinin* altını çizmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsenmesin, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ilkelerine ve uygulamalarına uygun öğretim etkinlikleri tasarlama ve yürütmesinin, öğrencilerin farklılıklara ilişkin kültürel bir bilinç ve farkındalık kazanması, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi becerilere sahip olması ve kültürel çeşitliliğe yönelik

olumlu bir tutum edinmesi hususunda önemli bir katkı sağladığı (Aronson ve Laughter, 2016, s.196; Byrd, 2016, s.1; Fulton, 2009; Hubert, 2013; Leonard, 2008; Martell, 2013, s.65; Milner, 2011, s.66; Waxin ve Panaccio, 2005, s.53) düşünüldüğünde; MÖT üyelerinin, kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi ve bunu uygulamalarına yansıtmasının, öğrencilerinin farklılara ilişkin farkındalığını arttırması, kültürel olarak çeşitli öğrenciler arasında ön yargı, ötekileştirme ve ayrımcılığın var olmadığı bir sınıf ortamının oluşturması bakımından da önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin, çeşitli ve yaratıcı öğretim yöntemleri kullanması hususunda başarılı buldukları bir öğretmen üzerinde yorumlar yaparken; öğretmenlerden birinin, kendilerinin böyle uygulamalar yapamamasının öğrenci profili ile ilgili olduğunu düşünmesi ve diğer öğretmenlerin onun öğrencilerinin de benzer profillere sahip olduğunu ifade ederek durumun öğretmenle alakalı olduğunu ortaya koyması dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğretmenler, uygulama öncesinde ve uygulamanın başlarında kültürel olarak çeşitli öğrencilerle ilgili problemlerin çözümünün kendilerini aşan nitelikte olduğunu, onların derse katılımının ve bütünleşmesinin sağlanmasına yönelik çeşitli uygulamaların ise müfredat yoğunluğu, Türkçe bilmemeleri gibi çeşitli sebeplerle ilişkili olarak gerçekleştirilemediğini savunurken; MÖT üyelerinin zamanla farkındalıklarının arttığı, öğrencilerin durumunu farklı bir açıdan değerlendirdikleri, öğrencilerin başarısızlıkları, olumsuz tutumları, derse ilgisizlikleri, katılım göstermemeleri, vb. hususlarda daha fazla *sorumluluk almaya, çözümü kendilerinde aramaya ve eyleme dönük bazı kararlar almaya başladıkları gözlenmiştir*. Topluluk üyelerinin böyle bir farkındalığa ulaşmasının en önemli sebeplerinden birinin, *etkinliklerin sınıflarındaki olumlu yansımalarını deneyimlemeleri/gözlemlemeleri* olduğu düşünülmektedir. Bu hususta, araştırmada kurulan ve eylem planı dahilinde çeşitli etkinlikler yürüten kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirerek, öğrencilerin derse ilgi ve katılımını arttırdığını ve böylece öğrenci öğrenmesinin maksimize edilebileceği koşulları yarattığını söylemek mümkündür. Bu araştırmada, öğretme ile öğrenmeyi harmanlayarak hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimini sağlamaya yardımcı olan bir araç (Vescio, Ross ve Adams, 2006) olarak meslek öğrenme topluluklarının amacına uygun olarak işlerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin etkinlikler süresince *kendilerine ilişkin öz eleştirilerde bulunduğu, kendilerinin eksik ve geliştirilmesi gereken yanlarını dürüstlikle ortaya koyduğu* görülmektedir. Yukarıda bahsi geçen öğretmen *özelinde değerlendirmelerde bulunurken, aslında kendileri ile kıyaslama yaparak kendi eksikliklerini, geliştirilmesi gereken yanlarını ifade ettikleri* gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarını değiştirebilmesi ve geliştirebilmesi hususunda öncelikle uygulamadaki yanlış ve eksikliklerini fark etmesi çok önemlidir; bu sebeple ilgili etkinliğin araştırmanın amacı doğrultusunda “etkili” olduğunu söyleme Topluluk üyelerinin çoğunun, *eksikliklerinin farkında oldukları, derslerinin izlenmesine yönelik çekince ve kaygılar taşımadıkları, uzman biri tarafından ve geliştirmeye yönelik olması halinde oldukça yararlı olacağını düşündüklerini* söylemek mümkündür. Yukarıda ifade edildiği gibi burada da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık hususunda hissettiği bilgi ve uygulama eksikliği ve bu alanda kendilerinden daha yetkin biri tarafından geliştirilme ve desteklenme ihtiyacı göze çarpmaktadır. Araştırmanın ileriki süreçlerinde de öğretmenler bu ihtiyaçları yinelemeye devam edeceklerdir.

Topluluk üyeleri ilgili etkinliğin, kendilerine dışardan bakmalarını, eksikliklerini görmelerini sağladığını; öğrencilere eşit söz hakkı tanınması, sorumluluklar verilmesi ve öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin tanınması ve derse yedirilmesinin öğrenci ilgisi ve katılımını arttırdığını ve sınıf atmosferini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu bağlamda, rutin programlarını devam ettirirken, kültürel değerlere duyarlı olarak planladıkları dersi uygulamış ve kendilerini izleme imkânı bulmuşlardır. Önceki etkinliklerde de öğretmenlerin sıkça dile getirdiği üzere öğretmenler daha önce böyle bir uygulama yapmamışlar ve müfredat yetiştirme, öğrenciyi sınava hazırlama gibi sistemin öncelediği şeyleri yerine getirmeye çalışırken zaman zaman farklı kültürden gelen öğrencileri görmezden gelmişler, onlar için ilave çaba sarf etmemişlerdir. Ama bu ve önceki uygulamalar, öğretmenlere aslında rutin programlarının içinde kültürel olarak farklı öğrenciler için de ufak değişiklikler yaparak büyük etkiler ortaya çıkarabileceklerini göstermiştir. Öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı bir ders planı oluşturduğunda ve bunu uyguladığında, öğrencilerin derse daha çok dahil olduğunu, kendilerini ve kültürlerini tanımaya yönelik sorular sorulduğunda kendilerine değer verildiğini hissini yaşadıklarını gözlemlemiştir. Alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Aronson ve Laughter, 2016, s.196; Byrd, 2016, s.1; Fulton, 2009; Hubert, 2013; Leonard, 2008; Martell, 2013, s.65; Milner, 2011, s.66; Waxin ve Panaccio, 2005, s.53).

Uygulamanın başında, rutin akışları içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrenciler için ilave ne yapabilecekleri, derslerini nasıl kültürel değerlere duyarlı hale getirebilecekleri hususunda endişeler taşıyan, kaygılar yaşayan topluluk üyesi öğretmenler, etkinlikler ilerledikçe zaman içerisinde bu hususta kendi yöntemlerini geliştirmeye ve uygulamaya başlamışlardır. Mikro öğretimin, alan yazında öğretmenin kaygısını azaltma, becerilerini geliştirme, öz güvenini artırma, meslektaş geribildirimini sağlama gibi yararları (Aydın, 2013) bulunmaktadır ve eldeki bulgular alan yazındaki katkılarla örtüşmektedir. Kültürel değerlere duyarlı uygulamalarının, sınıflarında ortaya çıkardığı olumlu sonuçların gözlemlenmesinin, öğretmenleri, bu uygulamaları sürdürmeye ve daha farklı ne yapabilecekleri hususunda düşünmeye teşvik etmesi beklenmektedir.

“Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğinin, topluluk üyesi öğretmenlerin kendilerini dışardan izlemesine, ders esnasında farkında olmadığı davranışlarının farkına varmasına, eksikliklerini ve hatalarını görmesine, uygulamalarını iyileştirmek ve geliştirmek üzere düşünmesine, öğrencilerini dışardan gözlemleyebilmesine ve öğrenciler ile arasındaki iletişim ve etkileşimi dışardan görebilmesine olanak sağlayan; aynı zamanda topluluk üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimi, iş birliğini, birbirinden öğrenmeyi arttıran, etkili ve verimli bir etkili olduğu söylenebilir. Bu etkinlikte öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ile kültürel değerlere duyarlılık geliştirme sürecini bütünleştirebildikleri ve güdülenmelerinin arttığı belirlenmiştir.

Dördüncü ve son etkinlik ise “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğidir. Bu etkinlik, topluluk üyelerinin birlikte kararlaştırdıkları bir saatte her öğretmenin bir meslektaşının dersini “kültürel değerlere duyarlılık” açısından izlemesini, geribildirim sağlamasını ve genel olarak bu süreci değerlendirmelerini içermektedir. MÖT üyesi öğretmenler, kendi aralarında planladıkları tarih ve saatte (ders boşluklarında) 2’li gruplar halinde birbirlerinin derslerini izleyip değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izlemesine ilişkin *çekince ve endişelerinin olmaması*; hatta birbirlerinin dersini izleme hususunda *heyecanlı ve istekli olmaları*, etkinlik için *programlarında uygun boşlukların, ders aralarının bulunması, sınıf mevcudiyetinin çok kalabalık olmaması* sebebiyle bu etkinlik için güdülenebilmiş ve etkinliği uygulayabilmişlerdir. Topluluk üyeleri etkinliği planlanan zamanda ve planladıkları şekilde gerçekleştirmişlerdir. Altun (2020) ve Dumlu (2021) tarafından yürütülen benzer

araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere oluşturulan mesleki öğrenme toplumluluklarında ilgili etkinliğin, mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin zamansızlıkla ilişkilendirdikleri güdülenme sorunu ve grup normlarının henüz yerleşmemiş olması nedeniyle gerçekleştirilemediği ortaya koyulmuş ve eylem planının son haftalarında uygulanmasının grubun arasındaki iletişimin güçlenmiş olacağı varsayılarak daha uygun ve etkili olacağı önerilmiştir. Bu araştırmada “Meslektaşımın dersini izliyorum.” etkinliğinin Altun (2020) ve Dumlu’nun (2021) araştırmalarından farklı olarak planladığı üzere yürütülebilmesinin ise MÖT’ ün son etkinliği olması sebebiyle grup normlarının iyice yerleşmiş, topluluk üyelerinde ortak sorumluluk bilincinin gelişmiş ve üyelerin arasındaki iletişimin güçlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. MÖT üyesi öğretmenlerin, bu etkinliğin planlanması ve uygulanmasında aktif rol olarak, öğrenme sürecini kendilerinin yönetir hale gelmesi, topluluk üyesi öğretmenler arasında grup normlarının yerleşmeye başladığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. MÖT üyeleri arasındaki informal ve samimi ilişkiler ve birbirlerine duydukları güven, dışarıdan biri tarafından izlenilmesine kıyasla öğretmenlerin daha rahat hissetmesini sağlamıştır. Öğretmenler, meslektaşları tarafından izlenmenin ve değerlendirilmenin amacının mesleki gelişim sağlamak olduğunu bildikleri ve bu uygulamanın kendileri için yararlı olacağını düşündükleri için uygulamaya istekli ve açık olmuşlardır.

Topluluk üyeleri, bu etkinlik sürecinde meslektaşlarının uygulamalarını gözlemleme ve kendi uygulamaları ile karşılaştırarak kendi eksikliklerini, başka neler yapabileceklerini görebilme fırsatı yakalamışlardır. Bununla birlikte, meslektaşlarının kendilerini izleyip sınırlı da olsa derslerine, uygulamalarına ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerde bulunmaları sayesinde de öğretmenler eksiklerini görebilmiş ve uygulamalarını nasıl iyileştireceklerine yönelik düşünmeye başlamıştır. Bu bağlamda, topluluk üyesi öğretmenlerin, birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemelerini sağlayarak sınıf içi etkinliklerin kalitesinin yükselmesine ve böylece öğrenci başarısının artmasına yardımcı olması (Bolam vd., 2005; Doğan ve Adams, 2018; Lewis, 2007; Morrisery, 2000, s. 7-8) beklenmektedir. Mikro öğretim uygulaması esnasında da fark edildiği üzere, öğretmenler meslektaşlarının derslerini izledikten sonra olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktan kaçınmışlar, genelde izledikleri meslektaşlarının olumlu yanlarından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin genelde olumlu değerlendirmelerde bulunmalarının ya da eksiklikler konusunda dişe dokunur yorumlar yapmamalarının sebepleri, farklı zümrelerden olmaları nedeniyle kendilerini meslektaşlarının alanları konusunda yetkin

hissetmemeleri veya böyle bir değerlendirme yapmaktan çekinmeleri olabilir. Bu bağlamda Mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin, bu etkinlikte, meslektaşlarının derslerini izlenmesi sonrası verdikleri dönütlerden ziyade, meslektaşlarının derslerini izleyerek kendi derslerine ilişkin değerlendirmelerde ve çıkarımlarda bulunma sürecinden daha çok yararlandığını söylemek mümkündür. İleride oluşturulacak kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluklarında, ilgili etkinliğin aynı branştan öğretmenlerle yürütülmesinin alan bilgisi paylaşımı ve o alandaki yetkinlik nedeniyle daha etkili olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

MÖT üyesi öğretmenler, ilgili etkinliğin ve önceki etkinliklerin kültürel değerlere duyarlılık hususunda farkındalık kazandırdığını, bu süreçle birlikte farklı kültürlerden gelen öğrencilere daha çok söz hakkı verdiklerini, onları derslerine daha çok dahil etmeye çalıştıklarını, onları tanımaya yönelik sorular sorarak kendilerini özel hissetmelerini, dışlanmış hissetmemelerini sağlamak için daha fazla çaba gösterdiklerini, böylece öğrencilerin derse ilgisinin ve katılımının arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin kültürlerini tanımak için çaba göstermekte, kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olarak ders içeriklerine onların kültürlerini ve deneyimlerini dahil ederek öğrencilerin öğrenmelerinin anlamlı olmasını sağlamaya ve derse katılımını, ilgisini arttırmaya çalışmakta, öğrencilere eşit söz hakkı tanıyarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturmakta, ayrımcı ve ayrıştırıcı tutum ve davranışların karşısında durmakta ve bu sayede öğrencilerin ders katılımı ve motivasyonlarının artmasında, akademik başarılarının yükselmesinde ve performanslarının iyileşmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır (Aronson ve Laughter, 2016, s.196; Byrd, 2016, s.1; Fulton, 2009; Hubert, 2013; Leonard, 2008; Martell, 2013, s.65; Milner, 2011, s.66; Waxin ve Panaccio, 2005, s.53). Bu bağlamda öğretmenlerin MÖT eylem planı çerçevesinde uygulanan kültürel değerlere duyarlı MÖT etkinliklerinin, uygulamanın amacı, yani öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi ve uygulamalarını yansıtması hususunda etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Topluluk üyesi öğretmenler, bu uygulamanın daha kıdemli öğretmenlerle -bu öğretmenlerin yeniliklere kapalı ve klasik olmalarından dolayı- yürütülmesinin zor olacağını, kıdemli öğretmenlerin böyle bir uygulamaya sıcak bakmayacağını ifade etmişlerdir. MÖT üyeleri, aynı zamanda meslektaşların birbirini izleme etkinliğinin, aralarında yakın ve samimi ilişkiler olan meslektaşlar arasında uygulanmasının daha uygun olacağını, aksi takdirde

öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmeleri için uygun koşulların sağlanamayacağını dile getirmişlerdir. Keza Altun (2020) ve Dumlu'nun (2021) araştırmalarında ilgili etkinlik bu sebeplerle gerçekleştirilememiştir. Topluluk üyeleri daha önceki etkinliklerde de farklı şekilde dile getirdikleri üzere, bu etkinliğin, daha başarılı olarak düşündükleri farklı okullardaki kendi branşlarından öğretmenlerle birlikte yürütülmesinin de etkili olabileceğini değerlendirmişler, o okullardaki öğretmenlerin derslerini izlemenin yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, etkinlik süresince birçok farklı açılardan, bazen kendi okullarına benzer, ya da kendi mahallelerindeki okullarla, bazen de başarılı olarak gösterilen okullarla farklı şekillerde iş birliği yapmanın önemine vurgu yapmışlardır.

“Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliğinin hem izleyen hem de izlenen öğretmen açısından mesleki deneyimlerinden yararlanma, yeni öğretim yöntem ve teknikleri görme, eksikliklerinin farkına varma, öz değerlendirme yapma, mesleki gelişim sağlama gibi hususlarda yararlı bir etkinlik olduğu söylenebilir. Bu hususta ilgili alan yazında, mesleki öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin fikirlerini ve materyallerini paylaşmasını, birlikte planlama ve araştırmalar yapmasını, kolektif düşünme ve sorunları çözmeye çalışmasını, öğretme ve öğrenme uygulamalarını sürekli geliştirmesini sağlayarak hem öğretmeni hem de öğretim sürecini geliştirdiği ve öğretmenlerin bireysel ve okulların kurumsal kapasitelerini güçlendirdiğine dair bulgular (Wang, Wang, Li ve Li, 2017; Zhang ve Pang, 2016), araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı çerçevesinde yürütülen etkinliklerin farklı alanlarda sağladığı katkılarla birbirlerini destekleyerek öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerde ve süreçte yapılacak değişikliklerle mesleki öğrenme topluluğu uygulaması, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi hususunda etkili ve verimli olabilir. Bu bağlamda araştırmanın tüm bulguları değerlendirilerek öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimde karşılaştığı sorunlara ve ihtiyaçlarına yanıt verebileceği düşünülen “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli” önerilmiştir (Şekil 5.2). Bu model araştırmanın bulguları temel alınarak mesleki öğrenme topluluğunun ne olduğu, farklı branşlardan öğretmenlerin bir araya gelerek MÖT oluşturabilmesi için bakanlığın, okul müdürlerinin ve

öğretmenlerin yapabileceklerini ve süreçte kullanılabilecek "Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı Etkinliklerini" içermektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli, çokkültürlü eğitimde okul temelli öğretmen mesleki gelişim modelidir. Çokkültürlü okullarda/Kültürel olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan gönüllü öğretmenlerden oluşur. Öğretmenler çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları zorluklardan doğan ihtiyaçlarından yola çıkarlar ve bu zorluklarla baş edebilmek, yani sınıflarındaki kültürel çeşitliliğin farkına varabilmek ve bu çeşitliliğe cevap verebilmek üzere güdülenirler. Üyeler belirli aralıklarla toplanırlar ve sürece dair değerlendirmede bulunurlar. Topluluk üyeleri sürecin aktif katılımcıları olarak uygulanacak etkinliklere birlikte karar verir ve etkinlikleri iş birliği içerisinde yürütürler.

Millî Eğitim Bakanlığı, MÖT uygulamasının yaygınlaştırılması ve işlerlik kazandırılması için: mesleki öğrenme topluluklarının tanıtılması, oluşturulması ve sürdürülmesi için uygun koşulların oluşturulmasını sağlamalı, maddi ödül (ek ders, atama puanı) veya mesleki tatmin ile teşvik etmeli, topluluk üyelerinin ders yükünü ve öğretim programlarının yükünü azaltmalı, öğretmenlere Kültürel değerlere duyarlı kitap, öğretim programı, etkinlik ve materyal sağlamalı, tüm okul paydaşlarına kültürel değerlere duyarlı eğitim ve öğretim konusunda eğitim vermeli, yüksek lisans eğitimine teşvik etmeli, göçmen öğrencilere ve ailelerine Türkçe öğretimi sağlamalı, göçmen öğrencilerin önceki eğitim durumunu tespit edip okullara bildirmeli ve böylece öğrencilerin eğitim kayıplarının önüne geçmeli, ve son olarak göçmen öğrenciler hususunda birlikte çalışacak paydaşlar arasında (Göç idaresi, muhtarlık, okul yönetimi, aileler) iletişim ve koordinasyonu sağlamalıdır.

Okul müdürleri, gönüllü ve ihtiyaç hisseden öğretmenlerle MÖT' ü kurmalı, MÖT üyelerine toplanabilmeleri için uygun yer ve ortak boş zaman ayarlamalı, MÖT üyeleri ile düzenli aralıklarla görüşüp süreci ve çalışmalarını yakından takip etmeli, gerektiğinde bizzat toplantılara dahil olmalı, MÖT' ün kurulması ve sürdürülmesi sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine destek sağlamalı, MÖT üyelerini sözlü ve yazılı takdirle güdülemeli, MÖT üyelerine yetki aktarmalı, MÖT' ün özerkliğini korumasına izin vermeli, MÖT' ün okul genelinde yaygınlaştırılması için öğretmenlere tanıtıcı toplantılar yapmalı, sonuçlarını paylaşarak sürece katılmaları yönünde öğretmenleri teşvik etmeli ve okul çapında bir öğrenme kültürü oluşturmalıdır.

Öğretmenler, MÖT' e katılmalı, çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları problemlere çözüm sunabilmek üzere ihtiyaç duydukları bilgi ve yetkinliğe sahip olmak için; yani kültürel değerlere duyarlılık geliştirmek ve kültürel duyarlı öğretim gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyduğu bilgi, yöntem, yetkinlik ve yeterliği geliştirecek etkinlikler belirlemeli, topluluğu oluşturan diğer meslektaşları ile kültürel değerlere duyarlılık geliştirmek ve kültürel değerlere duyarlı öğretim gerçekleştirebilmek üzere ihtiyaç temelli Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı oluşturmali, Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı dahilinde ortaklaşa planlanan iş birlikli etkinlikleri yürütmeli, etkinliklerin yürütülme ve değerlendirilme süreçleri boyunca birbirlerine geri bildirim sunmalı, deneyimlerini yansıtmalı, süreci değerlendirip ihtiyaçlarına göre yeni etkinlikler ekleyerek ya da var olan etkinlikleri çıkararak yeni yollar belirlemeli, en az ayda iki kez olmak üzere, sürece dair değerlendirmelerde bulunmak için düzenli olarak toplanmalı, sürecin etkisini görebilmek için Topluluğa ve kendine zaman tanımalı, gelişimin uzun vadeli ve sürekli olacağını unutmamalı ve MÖT' ün olumlu etkilerini diğer meslektaşları ile paylaşarak onları da bu yönde teşvik etmelidir.

Öğretmenler, kültürel değerlere duyarlılık geliştirmek ve uygulamalarında bunu yansıtabilmek için MÖT kapsamında çeşitli etkinlikler uygulayabilir. Sosyokültürel becerileri artırmak, meslektaşlarla birlikte fikir alışverişinde bulunmak, farklı bakış açıları kazanmak, eğitime yönelik eleştirel bakış açısı geliştirmek için “Film İzliyoruz.” etkinliği; iş birliği yaparak sınıf içi uygulamaları geliştirmek ve birbirinden öğrenmeyi sağlamak için “Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Hazırlıyoruz.” etkinliği; bireysel ihtiyaçları fark etmek üzere öz değerlendirme becerisi geliştirmek ve böylece eksikliklerin ve daha farklı yapılabilecek uygulamaların farkına varılmasını sağlamak için “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliği; geribildirim ve birbirinden öğrenmenin gücüyle öğretim uygulamalarının ve öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimin sağlanması için “Meslektaşımın Dersini İzliyorum.” etkinliği kullanılabilir.

Son olarak MÖT uygulamasının bir eylem planı dahilinde, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesini ve böylece kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsemesini, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ilkelerine ve uygulamalarına uygun öğretim etkinlikleri tasarlama ve yürütmesini sağlayarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde

karşılaştığı sorunlara çözüm olabileceği belirlenmiştir. Yukarıda belirtilenlerden hareketle geliştirilmiş olan “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli” önerisi Şekil 5.2’de sunulmuştur. Çokkültürlü eğitimde yaşanan sorunlara çözüm olabileceği ve böylece öğrenci entegrasyonunu destekleyerek farklı kültürden öğrenciler arasındaki başarı farkının azalmasını sağlayabileceği düşünülerek geliştirilen “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli” zamana yayılmış bir araştırmanın sonucudur ve en temel dayanağı, araştırmanın bulgularıdır. Türk eğitim sisteminin ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle bu modelin öğretmenlere kültürel değerlere duyarlılık geliştirmeleri hususunda sürdürülebilir katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) nedir?

Çokkültürlü eğitimde okul temelli öğretmen mesleki gelişim modelidir.

Burada gelişim ilerlemeli bir süreçtir.

Çokkültürlü okullarda/Kültürel olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu okullarda gönüllü öğretmenlerden oluşur.

Öğretmenler çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları zorluklardan doğan ihtiyaçlarından yola çıkarlar

Bu zorluklarla baş edebilmek, yani sınıflarındaki kültürel çeşitliliğin farkına varabilmek ve bu çeşitliliğe cevap verebilmek üzere güdülenirler.

Aynı ihtiyaç ve amaçla güdülenen topluluk üyeleri, aynı veya farklı zümrelere ait olabilir.

Üyeler belirli aralıklarla toplanırlar ve sürece dair değerlendirmede bulunurlar.

Topluluk üyeleri sürecin aktif katılımcıları olarak uygulanacak etkinliklere birlikte karar verir ve iş birliği içerisinde yürütürler.

Okul müdürü ne yapmalı?

Gönüllü ve ihtiyaç hisseden öğretmenlerle MÖT ü kurmalı,

MÖT üyelerine toplanabilmeleri için uygun yer ve ortak boş zaman ayarlamalı,

MÖT üyeleri ile düzenli aralıklarla görüşüp süreci ve çalışmalarını yakından takip etmeli, gerektiğinde bizzat toplantılara dahil olmalı,

MÖT' ün kurulması ve sürdürülmesi sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine destek sağlamalı,

MÖT üyelerini sözlü ve yazılı takdirle güdülemeli,

MÖT üyelerine yetki aktarmalı,

MÖT' ün özerkliğine korumasına izin vermeli,

MÖT' ün okul genelinde yaygınlaştırılması için öğretmenlere tanıtıcı toplantılar yapmalı, sonuçlarını paylaşarak sürece katılmaları yönünde öğretmenleri teşvik etmeli

Okul çapında bir öğrenme kültürü oluşturmali

Hangi kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu etkinlikleri uygulanabilir?

Film izliyoruz.

KDD ders planı hazırlıyoruz.

Mikro öğretim uygulaması

Meslektaşımın dersini izliyorum.

Bakanlık ne yapmalı?

Ders yükü azaltılmalı

Öğretim programlarının yükü azaltılmalı

Kültürel değerlere duyarlı kitap, öğretim programı, etkinlik ve materyal sağlamalı

Tüm okul paydaşlarına kültürel değerlere duyarlı eğitim ve öğretim konusunda eğitim vermeli

Yüksek lisans eğitimine teşvik etme

Maddi ödül (ek ders, atama puanı) veya mesleki tatmin ile teşvik etmeli

Mesleki öğrenme topluluklarının yaygınlaştırılması için tanıtılmasını ve uygun koşulların yaratılmasını sağlamalı,

Öğrencilere ve ailelerine Türkçe öğretimi sağlanmalı

Göçmen öğrencilerin önceki eğitim durumunu tespit edip, okullara bildirilmeli. Öğrencilerin eğitim kayıplarının önüne geçilmeli.

Göçmen öğrenciler hususunda birlikte çalışacak paydaşlar arasında (Göç idaresi, muhtarlık, okul yönetimi, aileler) iletişim ve koordinasyonu sağlamalı

Öğretmenler ne yapmalı?

MÖT' e katılmalı,

Topluluğu oluşturan diğer meslektaşları ile kültürel değerlere duyarlılık geliştirmek ve kültürel duyarlı öğretim gerçekleştirebilmek üzere ihtiyaç temelli Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı oluşturmali,

Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Eylem Planı dahilinde ortaklaşa planlanan iş birlikli etkinlikleri yürütmeli,

Etkinliklerin yürütülme ve değerlendirilme süreçleri boyunca birbirlerine geri bildirim sunmalı, deneyimlerini yansıtmalı,

Süreci değerlendirip ihtiyaçlarına göre yeni etkinlikler ekleyerek ya da var olan etkinlikleri çıkararak yeni yollar belirlemeli,

En az ayda iki kez olmak üzere, sürece dair değerlendirmelerde bulunmak için düzenli olarak toplanmalı,

Sürecin etkisini görebilmek için Topluluğa ve kendine zaman tanımalı, gelişimin uzun vadeli ve sürekli olacağını unutmamalı,

MÖT' ün olumlu etkilerini diğer meslektaşları ile paylaşarak onları da bu yönde teşvik etmeli

Şekil 5.2. Kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu modeli

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler, araştırmacılar için ve karar alıcılar- uygulayıcılar için öneriler olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Öncelikle karar alıcılar-uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Alan yazında yürütülen ilgili araştırmalar, öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda farkındalığa sahip olsa da ya da farklılıklar arasında bağlantı kurmaya çalışsa da öğretim ortamlarına nasıl yansıtacağı konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında yürütülen etkinliklerle öğretmenlerin, kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarına ilişkin fikir edinmesi ve uygulama yapması sağlanmıştır. Fakat uygulamanın kısıtlı süresi ve etkinlik sayısının az olması nedeniyle, daha uzun sürelerle yayılarak ve daha fazla etkinlikle sürdürülmesinin, MÖT' ün etkinliğini arttırarak öğretmenlerin, kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları hususunda daha fazla fikir edinmesi ve deneyim kazanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Bu araştırmada, etkinliklerin araştırmacı rehberliğinde ve desteğinde yürütülmesine rağmen, topluluk üyelerinin süreç içerisinde bilgi ve uygulama eksikliği nedeniyle “Uygulamada daha başka ne yapabilirim?” sürecinde zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle uygulama, öğretmenlerin bu hususta daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlamak üzere ilgili alanda okuma ve araştırma etkinlikleri eklenerek ve bu alanda uzman bir akademisyen desteğinde yürütülebilir.
3. Öğretmenlerin MÖTler aracılığıyla kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesi için öncelikle bazı uygun koşulların sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu hususta bireysel olarak aşamayacağı problemler mevcuttur. Örneğin; öğrencilerin ve ailelerin Türkçe bilmemesi, öğrencilerin önceki öğrenme deneyimlerine ulaşamaması, öğrencilerin maddi yetersizlikler nedeniyle çalışmak zorunda kalması vb. hususlarda Bakanlığın ve ilgili kuruluşların koordineli olarak çalışarak bu sorunların üstesinden gelmesi gerekmektedir.
4. MÖT üyeleri, araştırma boyunca ders kitaplarının ve müfredatın öğrencilerin kültürel çeşitliliğini yansıtmadığına değinmişlerdir. Müfredat yoğunluğu ve

müfredatı yetiştirme zorunluluğu, öğrencileri sınava hazırlama gayesi, üstüne ilgili konuda kaynak ve yönlendirmenin olmaması öğretmeni kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulama konusunda bir başına bırakmıştır. Öğretmenler, kültürel farkındalığa sahip olsalar bile bilgi ve uygulama eksikliği nedeniyle yeterince bu konunun üstüne eğilememişlerdir. Bu hususta öncelikle öğretmenlerin müfredat yoğunluğu ve ders yükünden kurtarılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ardından sınıflardaki kültürel çeşitliliğe yanıt verecek ders kitaplarının, öğretim programlarının ve öğretmenlere kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları konusunda yol gösterecek ders planı, etkinlik ve materyal örneklerinin sağlanması gerekmektedir. Son olarak tüm bunların öğretmenlerin aktif katılımcı ve karar alıcı olduğu, süreci kendisinin yönettiği, ihtiyaç yönelimli, işe dönük ve sürekliliği olan mesleki gelişim uygulamaları ile desteklenmesinin elzem olduğu düşünülmektedir.

5. Bakanlık ve okul yönetimi, MÖT' ün kurulması ve sürdürülmesi için ortak boş zaman ve uygun toplantı mekanının ayarlanması, ders yükünün ve müfredat yoğunluğunun azaltılması gibi uygun koşulları sağlamaya dönük uygulamaların yanı sıra öğretmenleri MÖT' ün kurulması ve sürdürülmesi hususunda teşvik etmeli ve özendirmeli, sürece dahil olan öğretmenleri ihtiyaçları yönünde desteklemelidir.
6. MÖT' ün başlatılıp sürdürülebilmesi için gerekli ortam ve koşulları hazırlayacak, öğretmenleri bu yönde teşvik edip güdülecek ve bunun öneminin farkında olacak okul müdürlerine ihtiyaç vardır. Okul müdürlerinin bu hususta eğitilmesi ve desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
7. Alan yazında yürütülen çeşitli çalışmalar ve bu araştırma, hizmet içi eğitimlerin ve seminer dönemlerin, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yeterince yararı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik, okul temelli, sürdürülebilir ve işe dönük uygulamalar barındıracak şekilde yeniden düzenlemelidir.
8. Araştırma süresince öğretmenler, farklı hususlarda kendi okullarına sosyo-kültürel olarak benzer, kendi mahallerindeki okullarla ya da kendi okullarından sosyo-kültürel olarak farklı, daha başarılı okullarla yapılacak iş birliğinin onlara farklı bakış açısı kazandıracağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu hususta dile getirdikleri iş birliği ihtiyacını karşılayacak uygulamalar geliştirilerek, çokkültürlü eğitimde

karşılaştıkları ortak sorunlara birlikte çözüm üretmesi ya da farklı bakış açısı geliştirmesi sağlanabilir.

9. Araştırmada lisansüstü eğitim sürecinde ya da lisansüstü eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerin, lisans mezunlarına göre çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık hususunda daha yüksek farkındalığa sahip olduğu gözlemiştir. Bu öğretmenlerin Yüksek Lisans programlarında “Çokkültürlü Eğitim” dersinin olmasının, onların bu farkındalığa sahip olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yönünde teşvik edilmesi ve lisansüstü eğitim programlarına “çokkültürlü eğitim”, “kültürel değerlere duyarlı eğitim”, “kültürel değerlere duyarlı öğretim” derslerinin eklenmesi önemlidir.
10. Öğretmen yetiştirme programlarında var olan az sayıda dersin, öğretmenlere kültürel değerlere duyarlılık kazandırma hususunda yetersiz olması nedeniyle aday öğretmenler için de ilgili konuda teorik ve uygulamalı ders sayısı artırılmalı ve bu dersler tüm öğrenciler için zorunlu tutulmalıdır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin kültürel olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulanmasının, aday öğretmenlerin bu hususta farkındalığının oluşması ve uygulamaya dönük gözlem yapabilmesi konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.
11. Araştırma kapsamında yürütülen KDD MÖT etkinliklerinin, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık geliştirmesinde etkili olduğu düşünüldüğünde, ilgili etkinliklerin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, resmi bir ortaokulda yürütülmüştür. Özel okullardaki farklı dinamikler göz önünde bulundurularak benzer bir uygulama özel okullarda da yapılarak devlet okulları ile karşılaştırma yapılabilir.
2. Bu araştırma, ortaokul düzeyinde, farklı branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer bir uygulama farklı bir öğretim düzeyinde veya aynı branş öğretmenlerinin katılımı ile de yürütülebilir.
3. Bu araştırmada, okul müdürü sürece dahil olmamıştır. Okul müdürünün de süreci yakından takip ettiği ve dahil olduğu bir topluluk oluşturularak okul müdürünün sürece katılımının etkisi belirlenebilir.

4. Bu araştırmada, mesleki öğrenme topluluğu, araştırmacı rehberliğinde kurulmuş ve sürdürölmüştür. Okul müdürlerinin gerekli eğitim alması sağlanılarak onların Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu kurma ve sürdürme süreci izlenip etkililiği değerlendirilebilir.
5. Bu araştırma, göçmen öğrencilerin ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yoğunlukta olduğu, MÖT üyesi öğretmenlerin “başarılı” bir okul olarak *değerlendirmediği* bir okulda yürütölmüştür. Aynı uygulama yine kültürel olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu ama “başarılı” olarak değerlendirilen bir ortaokulda yürütölerek farklı dinamiklerin sürece etkisi gözlemlenebilir.
6. Bu araştırmada, topluluk üyelerinin yarısı yüksek lisans eğitimini tamamlamış ya da eğitim sürecine devam etmektedir. Bu öğretmenlerin uygulamaya ve çokkültürlölüğe bakışının diğer öğretmenlerden daha farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, aynı uygulama sadece lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerle yürütölerek öğretmenlerin önceki öğrenmelerinin ve farkındalıklarının sürece etkisi belirlenebilir.
7. Bu araştırmada, araştırmacının uygulama süreçlerindeki katkı ve yönlendirmesine rağmen, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim ve öğretim hususunda bilgi ve uygulama eksikliği, onları “daha başka neler yapabilirim?” konusunda oldukça zorlamıştır. Öğretmenlerin süreç içerisinde ilgili konuda araştırma ve okuma yapmasını ve daha fazla bilgi sahibi olmasını destekleyecek etkinlikler işe koşulabilir. Bununla birlikte, konunun uzmanı bir akademisyen sürece dahil edilerek süreç esnasında öğretmenler daha fazla desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Abt-Perkins, D. & Gomez, M. L. (1998). A good place to begin: Examining our personal perspectives. In: M. F. Opitz (Ed.), *Literacy instruction for culturally and linguistically diverse students* (pp. 8-20). Newark, DE: International Reading Association.
- Aceves, T. C. & Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No.IC-2). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Ackerman, D. V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction*. Doctoral dissertation. Walden University.
- Agostino, P. (2011). Intercultural and multicultural education epistemological and semantic aspects. In: C.A. Grant and A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education* (pp. 12-29). Oxon: Routledge.
- Ağsu, M. (2020). *Fakülte Okul İş Birliğinde Geliştirilen Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretmenlerin Mesleki Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi.Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aladağ, E. ve Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Alhanachi, S., de Meijer, L. A., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (1973). *No one model American*. Washington, DC: Author.
- Andrews, D. ve Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.

- Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 132-147.
- Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9(1-3).
- April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K. & Smith, W. C. (2018). *Issues of cultural diversity, migration, and displacement in teacher education programmes*. UNESCO.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri Kütahya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Artiles, A. J. & Harry, B. (2006). *Addressing culturally and linguistically diverse student overrepresentation in special education: Guidelines for parents*. NCCREST Practitioner Brief. Online Submission.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(2), 91 -115.
- Au, K. H. (2007). Culturally responsive instruction: Application to multiethnic classrooms. *Pedagogies: An International Journal*, 2(1), 1-18.
- Au, K. H. & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In: E. R. Hollins, J. E. King and W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5-23). Albany: State University of New York Press.
- Backman, J. S. (2013). *A district-wide study confirming the relationship between professional learning communities and student achievement in elementary schools*. Brigham Young University.
- Baga, W. J. (2022). *PLC to CRT: How a Professional Learning Community Influences Middle School Mathematics Teachers' Culturally Responsive Teaching Efficacy* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell).
- Baker, G. (1977). Multicultural education: Two preservice approaches. *Journal of Teacher Education*, 28, 31-33.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banks, J. A. (Ed.). (1973). *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies* (43rd yearbook). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Banks, J. A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.
- Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. ed. J.A. Banks, *Handbook of research on multicultural education* San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: Wiley & Sons Inc.
- Banks (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (5. Baskı). (H. Aydın (Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık.
- Baptiste, H. P. (1979). *Multicultural education: A synopsis*. University Press of Amer.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2009). *Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead*. London: McKinsey & Company
- Barrett, M. (ed.) 2013. *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bates, C. C., Huber, R., & McClure, E. (2016). Stay connected: Using technology to enhance professional learning communities. *The Reading Teacher*, 70(1), 99-102.
- Becenti, C. J. (2009). *Is there a relationship between the level of professional learning community attainment, teacher effectiveness, and student achievement*. Doctoral dissertation. Arizona State University.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Hachette UK.

- Bloom, B. S., Davis, A., & Hess, R. (1965). Compensatory education for cultural deprivation. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. ve Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol, Departament of Education and Skills.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). Vârisler öğrenciler ve kültür (Çev. Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer). Heretik Yayınları, Ankara.
- Boyer, J. B. (1974). Needed: Curriculum diversity for the urban economically disadvantaged. *Educational Leadership*, 31, 624-626.
- Boykin, A. W. (2000). The talent development model of schooling: Placing students at promise for academic success. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 3-25.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in school and clinic*, 43(1), 57-62.
- Brown-Jeffy, S. L. & Cooper, J. E. (2012). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bümen, N. T., Alev, A. T. E. Ş., Çakar, E., Gonca, U. R. A. L., & Veli, A. C. A. R. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 1-10.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki Öğrenme Topluluklari Olarak Okullar: Okullarda Uygulanmasi ve Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Chauraya, M., & Brodie, K. (2017). Learning in professional learning communities: Shifts in mathematics teachers' practices. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), 223-233.

- Cinar, D. B. ve Nayır, F. (2022). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 369-389.
- Cole, M. (2009/2017). *Critical race theory and education: A Marxist response*. Springer.
- Cortes, C. E. (1973). Teaching the Chicano experience. In J. A. Banks (Ed.), *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies* (pp. 181-199). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school improvement*, 7(3), 197-228.
- Crenshaw, K. W. (1995). The intersection of race and gender. In: C. West (Ed.), *Critical race theory: The key writings that formed the movement* (s. 357-383). The New Press.
- Cücemen, F. (2018). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çopur, M. (2020). *Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. NyU press.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diamond, B. J. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. NY: Longman Publishers.
- Dixon, A. D. (2014). The fire this time: Jazz, research, and critical race theory. In *Critical race theory in education* (pp. 227-244). Routledge.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School effectiveness and school improvement*, 29(4), 634-659.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15, 3-11.

- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the blackbox of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1–18.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community?” *Education leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community. In A DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R. (2011). Professional learning communities: A Bandwagon, an idea worth considering or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- Dufour, R., & Dufour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In: J. A. Bellanca (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn*, (pp.77-95). Solution tree press.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998/2006). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In: R. DuFour & R. Eaker (Eds.). *On common ground: The power of professional learning communities*, (s. 7-29). Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dumlu, N. N. (2021). *Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Eaker, R., Dufour, R. ve Burnette, R. (2002) *Getting Started: Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities*. National Educational Service. Bloomington. Indiana.

- Efe, M. Z. (2022). *Öğretmenlerin Algısına Göre Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Fallace, T. (2012) Race, culture, and pluralism: The evolution of Dewey's vision for a democratic curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 13-35.
- Fazel, M. & Betancourt, T. S. (2018). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121-132.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Freire, P. (1991/2013). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E.Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Forbes, J. D. (1973). Teaching Native American values and cultures. In J. A. Banks (Ed.), *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies* (pp. 201-225). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Ford, D. Y. & Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: For students' and teachers' sakes. *Focus on Exceptional Children*, 41(9), 1-16.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: J. A. Banks and C. A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
- Fountain, J. R. (2014). *Perceptions of Retired Teachers and Administrators about Professional Learning Communities and Culturally Responsive Pedagogy* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.

- Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics*. Phd Thesis, ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3372472) veri tabanından erişilmiştir.
- Gay, G. (1971). Ethnic minority studies: How widespread? How successful? *Educational Leadership*, 29, 108-1.
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and urban society*, 20(4), 327-340.
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. West Lafayette, In Kappa delta Pi.
- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88(1), 5–11.
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. In: D. J. Flinders and S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader*, (pp. 315-321). New York: Routledge Falmer.
- Gay, G. (2009). Similar concerns, different perspectives of social studies and multicultural education, *Social Studies Review*, 48(1), 25–27.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: suriyeli çocukların

- eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54).
- Ginsberg, M. B. (2011). *Transformative professional learning: A system to enhance teacher and student motivation*. Corwin Press.
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Boston: Pearson.
- Gorski, P. C. (2010). The scholarship informing the practice: Multicultural teacher education philosophy and practice in the US. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2),1-22.
- Gözel, E., & Erdem, A. R. (2016). A Method in Japanese Teacher Education: Lesson Study. *OPUS International Journal of Society Researches*, 6(11), 521-538.
- Grant, C. A. (1973). Black studies materials do make a difference. *Journal of Educational Research*, 66, 400-404.
- Grant, C. A. (Ed.). (1977). *Multicultural education: Commitments, issues, and applications*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grant, C. A. (1978). Education that is multicultural: Isn't that what we mean? *Journal of Teacher Education*, 29, 45-4.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56, 195-211.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers' college record*, 103(6), 942-1012.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389.
- Gültekin, M., Aktay, E., G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.

- Güzelergene, E. S. ve Tanrıöğen, A. (2022). Dönüştürücü misyonu ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler. *Eğitimde kültürel gruplara ilişkin güncel araştırmalar* (Ş. Poyrazlı (Ed.) içinde (ss.48-66). Ankara: Anı yayıncılık.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional development in education*, 43(1), 72-86.
- Hale-Benson, J. (1987). Black children: Their roots, culture, and learning styles. In J. B. McCracken (Ed.), *Reducing stress in young children's lives* (pp. 122- 129). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP bulletin*, 99(3), 193-216.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hemmings, A. (1994) *Culturally responsive teaching: when and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, New Orleans, LA., 4–8 April. ERIC Document Reproduction Service No. ED 376242.
- Hilliard, A. G. III. (1974). Restructuring teacher education for multicultural imperatives. In W. A. Hunter (Ed.), *Multicultural education through competency- based teacher education* (pp. 40-55). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hipp, K. K. & Huffman (2003). *Professional Learning Communities: Assessment, Development, Effects*. The International Congress for School Effectiveness and Improvement, 5-8 January, Sydney, Australia.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 11–21). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hollins, E. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298-304.
- Honawar, V. (2008). Aspiring Teachers Take up Residence. *Education Week*, 28(8), 28-31.
- Hord, S. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important. *Southwest Educational Development Laboratory Issues...about change*, 6(1), 1-9.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community. *The Learning Professional*, 29(3), 10.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 50(1), 40-43.
- Horn, J., & Wilburn, D. (2005). The embodiment of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(5), 745-760.
- Howard, T.C. (2001). Powerful pedagogy for African American students: Conceptions of culturally relevant pedagogy, *Urban Education*, 36(2), 179-202.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42(3), 1-19.
- Hubert, T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18, 324-336.
- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *Int. Leadership in Education*, 6(3), 239-250.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. R&L Education.
- Hunter, W. A. (Ed.). (1974). *Multicultural education through competency-base teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges fo Teacher Education.

- Intanam, N. & Wongwanich, S. (2014). An application of the professional learning community approach to developing the learning process and enhancing academic achievement in the mathematics and science teaching of the primary school student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 476-483.
- Ivarsson, L. (2019). What's in it for me?-Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden. *International Journal of learning, Teaching and Educational Research*, 18(3), 128-141.
- Jackson, S. H., & Good, R. B. (2009). Looking for the crossroad: Merging data analysis and the classroom through professional learning communities' dialogue. In: C. M. Achilles, B. J. Irby, B. A. Alford, and G. Perreault (Eds.) *Remember Our Mission: Making Education and Schools Better for Students*, (pp. 223-230). DEStech Publications, Inc.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and Policy*, Interculturality Special Initiative. London: The Baring Foundation.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350.
- Kahyaoğlu, R. B., ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K., ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kaya, A. (2005). Avrupa Birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çokkültürcülük ve azınlık tartışmaları: Bir arada yaşamının siyaseti. Tahranlı (Der.), *Türkiye'de çoğunluk ve*

azınlık politikaları sürecinde yurttaşlık tartışmaları içinde (s. 35-63). İstanbul: TESEV Yayınları.

- Kayan, M. S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaysili, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- King, K. (2011). Professional learning in unlikely spaces: social media and virtual communities as professional development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 6(4), 40-46.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review*, 83, 301-344.
- Koçak, S. (2020). Göç ve eğitim. F.Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (s. 53-92). Anı Yayıncılık.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1993). *An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community* (pp. 23-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kulkarni, S. S., Stacy, J., & Kertyzia, H. (2020). A collaborative self-study: Advocating for democratic principles and culturally responsive pedagogy in teacher education. In *The Educational Forum*, 84(1), 4-17.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 2(6), 425-433.

- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 335-344.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural illiteracy. *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157.
- Ladson-Billings, G. (1992a). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In: C.A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education* (pp. 106-121). Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1992b). Liberatory consequences of Literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *Journal of Negro Education*, 61, 378-391.
- Ladson-Billings, G. (1992c) Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In E. Taylor, D. Gillborn, ve G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education* (pp. 17-36). Abingdon, NJ: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2005). Is the team all right. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 229-234.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers' college record*, 97(1), 47-68.
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1995a). Another look at high school restructuring: Issues in restructuring schools. *Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison*.

- Lee, V. E. Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1995b). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70(2), 128-50.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.
- Leonard, J. (2008). *Culturally specific pedagogy in the mathematics classroom: Strategies for teachers and students*. New York, NY: Routledge.
- Leonardo, Z. (2013). *Race frameworks: A multidimensional theory of racism and education*. Teachers College Press.
- Lewis, O. (1965). *La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty- San Juan and New York*. New York: Random House.
- Lieberman, A., and L. Miller. 2011. The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms. *Journal of Staff Development* 32, (4), 16-20.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (Eds.). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
- Lomos, C. (2017). To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 276-291.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American journal of education*, 106(4), 532-575.
- Louis, KS., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Martell, C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education*, 41, 65–88.
- Mazı-Taş, M. (2021). *Okullardaki Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretimsel Liderlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- McCormick, T. M., Eick, C. J., & Womack, J. S. (2013). Culturally Responsive Teaching: Awareness and Professional Growth through a School-University Collaboration. *School-University Partnerships*, 6(1), 6-14.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mills, G. E. (2018). *Action research : A guide for the teacher researcher* (6th edition). USA: Pearson Education Publications.
- Mills, S. (1997). *Theseus, tragedy, and the Athenian empire*. Oxford University Press.
- Milner, H. R. (2007). race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *educational researcher*, 36(7), 388-400
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review*, 43, 66–89.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. USA: Deep & Deep Publications
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education. National Council for the Social Studies. (1992). *Curriculum guidelines for multiethnic education* (Revised edition). Washington, D.C.: Author.
- Montgomery, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 4-9.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory

- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Mullen, C. A., & Schunk, D. H. (2010). A view of professional learning communities through three frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 185-203.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education*, 1-12.
- Nayır, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 14(6), 3273-3292.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. F.Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (ss. 215-244). Anı Yayıncılık.
- Nayır, F. ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme [A conceptual review of multicultural education, intercultural education and culturally responsive education]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 13(70), 769-779.
- National Council for the Social Studies Task Force on Ethnic Studies. (1992). Curriculum guidelines for multicultural education. *Social Education*, 56, 274- 294.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators. by the center on organization and restructuring of schools*. Madison, Wisconsin: CORS.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American journal of education*, 104(4), 280-312.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (1986). Excellence and equity: The case for bilingual education. *Bulletin of the Council on Interracial Books for Children*, 17, 3-4.
- Nieto, S. (1992/1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51, 180-187.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. NJ: Lawrence Erlbaum.

- Nieto, S. & Bode, P. (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman Press.
- Nilsson, N. L., Kong, A., & Hubert, S. (2016). Navigating the challenges of becoming a culturally responsive teacher: Supportive networking may be the key. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), 1-21.
- OECD (2014). Principals' recent professional development: Participation rates, types and average number of days of professional development reported to be undertaken by lower secondary education principals in the 12 months prior to the survey", in *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-table147-en>.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. TBD). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. *Multicultural education: The interminable debate*, 19-31.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41, 93–97.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard educational review*, 84(1), 85-100.
- Paris, D. & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311-327.

- Parker, L., Deyhle, D., & Villenas, S. (1999). *Race is. Race Isn't: Critical Race Theory and Qualitative Studies in Education*. Westview, Boulder, CO.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP bulletin*, 99(1), 26-42.
- Pehlivan-Yilmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 97-111.
- Pirtle, S. S., & Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL Insights*. 2(3).
- Peters, T., Margolin, M., Fragnoli, K., & Bloom, D. (2016). What's race got to do with it? Preservice teachers and White racial identity. *Current Issues in Education*, 19(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1661>
- Pezzetti, K. (2017). 'I'm not racist; my high school was diverse!' white pre-service teachers deploy diversity in the classroom. *Whiteness and Education*, 2(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/23793406.2017.1362944>
- Public-Impact, U. (2018). Closing achievement gaps in diverse and low-poverty schools: An action guide for district leaders. Retrieved from <https://www.schools.utah.gov/File/77205ae6-5a76-41aa-af8f-c7551fb130bb>
- Ramirez, M., & Castafieda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. New York: Academic Press.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
- Rentfro, E. R. (2007). Professional learning communities impact student success. *Leadership compass*, 5(2), 1-3.
- Resnick, L. B. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational researcher*, 39(3), 183-197.
- Richardson, V., Casanova, U., Placier, P., & Guilfoyle, K. (1989). *School children at risk*. New York: The Falmer Press.
- Robinson, L. (2022). *Building cultural competence in schools through teacher capacity* (Order No. 29163454). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2711238211). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/building-cultural-competence-schools-through/docview/2711238211/se-2>.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Seashore, K., Anderson, A., & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıdaş, G., ve Nayır, F. (2021). Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özelliklerinin Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 355-377.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Senge, P. M. (1990). *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15.Baskı). (A. İlideniz ve A. Doğukan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shade, B. J. (1982). Afro-American cognitive style: A variable in school success. *Review of educational Research*, 52, 219-244.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development*, 61(6), 2060-2067.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R., Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. DOI: 10.17679/iuefd.17144668
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian journal of educational research*, 54(5), 395-412.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
- Sizemore, B. A. (1972). Social science and education for a Black identity. In A. Banks & J. D. Grambs (Eds.), *Black self-concept: Implications for education and social science* (pp. 141-170). New York: McGraw-Hill.

- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary school journal*, 114(1), 118-137.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1988,1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Merrill.
- Solórzano, D. G. (1998). Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chicano scholars. *International journal of qualitative studies in education*, 11(1), 121-136.
- Solorzano, D. G., & Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban education*, 36(3), 308-342.
- Somekh, B. (2006). Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 87-106.
- Sparks, D. (2004). Broader purpose calls for higher understanding. *The Learning Professional*, 25(2), 46.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Professional Learning Communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning-Booklet 4 (Broadening the learning community: Key messages)*. Nottingham: National Collage for School Leadership.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).
- Strickland, C. A. (2009). *Professional development for differentiating instruction: An ASCD action tool*. ASCD.
- Sue, D. W. (Ed.). (1981). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. New York: Wiley.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Çev. A. Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In *Second international handbook of educational change* (pp. 555-571). Springer, Dordrecht.
- Taskin, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.
- Topcubaşı, T. (2016). Türkiye'de ve dünyada kültürlerarası eğitim. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 1(1), 34-45.
- Tuncel, G. (2017). Improving the Cultural Responsiveness of Prospective Social Studies Teachers: An Action Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1317-1344.
- Türker, Y. ve Tok, T., N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-297.
- Türkmen, M. (2021). *Okul Kültürünün Okullarda Profesyonel Öğrenme Topluluğu Oluşumunu Yordama Gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *UNICEF Turkey Humanitarian Situation Report #40, (Syrian Refugees Response): January -December 2020*. <https://reliefweb.int/report/turkey/unicef-turkey-humanitarian-situationreport-40-syrian-refugees-response-january>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2021). *UNHCR: Global Trends Forced Displacement in 2020*. <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement, and education: Building bridges, not walls*.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Walker, D. (2002). Constructivist leadership: Standards, equity and learning- Weaving whole cloth from multiple strands. In L. Lambert, et al. (Eds.) *The constructivist leader*, (2nd edition), Teachers College, Columbia University: Teachers College Press.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9.
- Waxin, M. F. & Panaccio, A. (2005). Cross-cultural training to facilitate expatriate adjustment: It works! *Personnel Review*, 34(1), 51-67.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education 1. *Handbook of research on teacher education*, 756-783.
- Williams, E., Matthews, J., Stewart, C., & Hilton, S. (2007). *The learning community culture indicator: The development and validation of an instrument to measure multidimensional application of learning communities in schools*. Paper presented at the University Council for Education Administration Washington DC.
- Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK–12 professional learning communities: An improvement science perspective. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 505-521.
- Wlodkowski, R.J. & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.
- Zablonski, M. (2022). *“It’s Not Really Something We Talk About”: Building Mainstream Teacher Capacity to Effectively and Equitably Serve English Language Learners* (Doctoral dissertation, Northeastern University Boston).

- Zang, J., & Pang, N.S.K. (2016a). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11–21



EKLER

Ek 1. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Bildirimi

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2022/G15

Toplantı Tarihi :25.07.2022
Toplantı Sayısı : 15
Toplantı Saati : 15:00

KARAR 18- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programı 192181007 numaralı öğrencisi Elif Simge GÜZELERGENE'nin Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN danışmanlığındaki *"Çok Kültürlü Eğitimde Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma: Bir Eylem Araştırması"* başlıklı tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
25.07.2022

Prof. Dr. Murat BALKIS
Başkan V.

Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onay Bildirimi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-62017689
Konu : Anket Uygulama İzni

26/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14.10.2022 tarihli ve 269249 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif Simge GÜZELERGENE, "Çokkültürlü Eğitimde Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma: Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
26/10/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed02-8d39-3a23-a455-1b15 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Bireysel Görüşme Soruları

Merhaba, ismim Elif Simge Güzelergene, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi ve yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışmam kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmen olmasını ve böylece göçmen öğrencilerin okulda yaşadığı ya da yaşayabileceği problemler konusunda farkındalığının artmasını, bu problemler konusunda proaktif olabilmesini ve bu sayede öğrenci entegrasyonuna destek olmasını sağlamayı amaçlamaktayız. Toplumsallaşmanın ilk ayağı olarak/ Sosyal yaşamın bir uzantısı olan okullarda, (a) yalnızca kültürel farklılıklara değil tüm farklılıklara karşı kucaklayıcı ve hoşgörülü olmanın, (b) önyargı ve ayrımcılığa karşı farkındalık kazanmanın, (c) öncelikle kendi kimliğini ve kültürünü ve sonra diğer kimlikleri tanımanın, (d) çok çeşitli ve farklı bakış açılarını, kültürel sermayeleri, referans çerçevelerini, deneyimleri, önceki öğrenmeleri eğitimde engel değil zenginlik ve kaynak olarak görmenin, (e) toplumun derinine işleyen ve yansımalarının toplumun tüm kurumlarında kendini gösterdiği hakim kültürün, başka bir tabirle kültürel hegemonyanın düşünce şekillerimize, davranışlarımıza nasıl yansıdığının farkına varmanın ve bu hususta eleştirel bilince sahip olmanın, (f) tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanmanın ve tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentiye sahip olmanın, (g) farklılıklarından, geldiği yerlerden, önceki öğrenmelerinden ya da öğrenememelerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin eğitim imkanlarından eşit şekilde yararlanabilmesinin sağlanmasının, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve pedagojik yaklaşım temelinde benimsenen kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Farklılıkların dezavantaj olarak görülmediği ve çeşitliliğin yaşatıldığı bir eğitim sisteminde kültürel değerlere duyarlı eğitim ve öğretimi sağlayacak olan öğretmenlerin; öğrencileri, eğitim sistemi ve büyük çerçevede toplum üzerindeki dönüştürücü misyonunun farkında olması önemlidir. Sizlerin bu değerli misyonu yerine getirmenize ufak da olsa katkı sağlayacak kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına geçmeden önce, bu araştırmanın ilk aşamasında siz değerli

öğretmenlerimizle, çokkültürlü eğitim deneyimlerinize ve kültürel değerlere duyarlılık olgusuna dair görüşmek istiyoruz.

Bu araştırmada amacımız, sizlerin çokkültürlü eğitim/kültürel değerlere duyarlı eğitim/kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerinizi, görüşlerinizi ve önerilerinizi belirlemek, (öğretmenler olarak tespit edilen sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin neler yapabileceğine ilişkin görüş istemek) ve elde edilen bilgiler temelinde hazırlanan kültürel değerlere duyarlı MÖT uygulamasının sizlere kültürel duyarlılık kazandırma hususundaki etkililiğini değerlendirmektir. Bu görüşmede söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırmacılar dışında herhangi bir kimseyle paylaşılması söz konusu değildir. Araştırma raporu hazırlanırken de görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgileri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum ve izninizle sorulara başlamak istiyorum.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1) Ad-Soyad:.....
- 2) Cinsiyet: () Kadın () Erkek
- 3) Yaşınız.....
- 4) Görev yaptığınız okul düzeyi
- 5) () a. İlkokul (X) b. Ortaokul () b. Lise
- 6) Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz:
- 7) Okul yöneticisi olarak çalışma süreniz**:.....
- 8) Görev yaptığınız bu okuldaki çalışma süreniz:
- 9) Mezun olduğunuz öğretmenlik alan/branş/dalı.....
- 10) Görev yaptığınız öğretmenlik alan/branş/dalı.....

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Kaç yıldır göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapıyorsunuz?
- 2) Çokkültürlü bir sınıfta/ Göçmen öğrencilerle ilk ders deneyiminiz nasıldı? Bu deneyiminizin olumlu ve olumsuz yönlerini anlatır mısınız?

- 3) İlk deneyiminizden bu yana geçen süre içerisinde yaklaşımınızda değişimler oldu mu? Olduysa ne tür değişimler oldu? İlk deneyimimde şöyleydi, şu an şöyle gibi...Bu değişimlerin nedenleri konusunda neler düşünüyorsunuz? (Bireysel olarak baş etme yollarını öğrenme, iş arkadaşı desteği, yönetici desteği, paydaşlarla iş birliği vb.)
- 4) Çokkültürlü eğitimde/göçmen öğrencilerin eğitiminde sizin karşılaştığınız problemler nelerdir (İletişim, disiplin, sınıf yönetimi, vb)?
 - a) Bu problemlere bireysel çözümler üretebiliyor musunuz? Nasıl?
 - b) Peki bunların dışında sizce başka neler yapılabilir?
 - c) Bu problemlerin çözümünde okul düzeyinde eyleme geçiliyor mu? Nasıl?
- 6) Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve kültürel değerlere duyarlı öğretmen kavramları size ne çağrıştırıyor, neler söylersiniz?
- 7) Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapmak sizin için ne ifade ediyor? Bunu zorluk olarak mı yoksa bir deneyim olarak mı görüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
- 8) Kendi kültürünüz de dahil sınıfı oluşturan tüm öğrencilerin kültürünü tanıyor musunuz, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
- 9) Kendinizin ve öğrencilerinizin kültürel özelliklerini tanımanın avantaj ve dezavantajları konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 10) Müfredat, kullandığınız örnekler, öğretim yöntemleri, etkinlikler ve materyaller vs. bağlamında derslerinizin kültürel değerlere duyarlı olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?
- 11) Meslektaşlarınızla kültürel değerlere duyarlı olma ve kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasına yönelik ya da çok kültürlü eğitim ortamı ve öğrenciler konusunda iş birliği yapıyor musunuz? Bu konuda biraz bilgi verir misiniz?
- 12) Sizce kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulması ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olabilmesi için
 - a) Öğretmenin kendisi neler yapabilir?
 - b) Okul düzeyinde neler yapılabilir?
 - c) İlçe, il ve merkezi düzeyde neler yapılabilir?
- 13) Peki tüm bunlar (önerileriniz) dikkate alındığında nasıl bir eğitim ortamı ortaya çıkmasını bekliyorsunuz? Böyle bir eğitim ortamının sınıf, okul ve merkezi düzeyde nasıl fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?

Ek 4.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu

2. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları

Hocalarım merhaba, hepinizin bildiği üzere bu uygulamanın amacı, sizlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmenler olmanızı; böylece kültürel açıdan çeşitli öğrencilerin okulda yaşadığı ya da yaşayabileceği problemler konusunda farkındalığınızın artmasını, bu problem konusunda proaktif olmanızı ve bu sayede öğrenci entegrasyonuna destek olabilmenizi sağlamaktır. Bugün gerçekleştireceğimiz bu toplantının amacı, yürüteceğimiz kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu eylem planı için birlikte yol haritası çizmektir. Bu dönem iki aylık süre boyunca sizlerin istekleri ve önerileri doğrultusunda birbirinizle iş birliği içinde yardımlaşmanıza dayanan etkinlikler yürüteceğiz ve bu etkinlikleri değerlendireceğiz. Hep birlikte, daha demokratik, eşit ve adil bir toplum için kültürel çeşitlilik hususunda önce kendi farkındalığını sonra öğrencilerinin farkındalığını geliştirecek; uygulamalarına bu farkındalığı ve bilinci yansıtacak kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde mesleki öğrenme toplulukları uygulamasının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaya çalışacağız. Sizlerin emeği ve katkısı çok anlamlı ve değerli, dolayısıyla bu tür bir uygulamada ihtiyaçlarınız ve önerileriniz belirleyici olacak.

Uygulama sürecine geçmeden önce sizlere yöneltmek istediğim bazı sorular var:

- 1) Çokkültürlü eğitimde karşılaşılan problemler nelerdir?
- 2) Sizce, bu problemlerin çözümünde, yani kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında, öğretmene ve okul yöneticilerine düşen görevler neler olabilir?
- 3) Kültürel değerlere duyarlı eğitim ortamlarının oluşturulmasında yapılan mevcut çalışmalar nelerdir?
- 4) Az önce dile getirdiğiniz çalışmalardan başka yapılması gerekenler var mı?

İkinci Alt Amaca İlişkin Odak Grup Görüşme Soruları
(Etkinlik Öncesi)

- 1) Bir dönem boyunca yürüteceğimiz etkinlikleri planlamak, bir uygulama planı oluşturmak için taslak etkinliklerimizi bir inceleyelim.
 - a) Bu etkinlikleri nasıl buldunuz?
 - b) Bu etkinliği eleyelim diyeceğiniz bir etkinlik var mı? Varsa neden?
 - c) Bu etkinlikler üzerinde değişiklik yapmayı öneriyorsanız, ne tür değişiklikler yapabiliriz? Neden?
 - d) Bu etkinliklerden farklı olarak ya da bu etkinliklere ek olarak “şunu yapsak daha iyi olur” diyeceğiniz neler var? Neden?
- 2) Ortak bir plan ortaya koyacak olursak, hangi günler, hangi saatte, nerede toplanalım?
- 3) Hangi etkinlikle başlayalım, nasıl bir sıra izleyelim, bu etkinlikler arası sürelerimiz ne kadar olsun? Süreci nasıl değerlendirelim?
- 4) Sizce bu planla bir dönem boyunca mesleki öğrenme topluluğu uygulamasını yürütmek sizlere ne tür katkılar sağlayacak?

Ek 5.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu

3. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları

(“Film İzliyoruz.” Etkinliğinin Uygulanması/Tartışılması, “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz” Etkinliğinin Planlanması)

Hocalarım bu hafta, izlemiş olduğumuz "Sınıf (Entre Les Murs) " isimli eğitim filmini hep birlikte tartışacağız. Sınıf (Fransızca: Entre les murs, asıl anlamı "Duvarların arasında"), Fransız yazar François Bégaudeau'nun 2006 tarihli romanından sinemaya uyarlanan bir filmidir. Öğretmen ve romancı François Bégaudeau, Paris'in zorlu bir mahallesinden farklı ırklara mensup öğrencileriyle bir yıl boyunca zorluklar yaşadığı kendisinin bir versiyonunu oynuyor. Filme dair düşüncelerinizi merak ediyorum. Birlikte filmin bir analizini ve tartışmasını yapmak oldukça keyifli olabilir.

A. Etkinlik öncesi hazırlık için:

(Etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik,)

- 1) “Film İzliyoruz.” etkinliğine ilişkin,
 - a) Genel olarak bakışınız nasıl? Neden?
 - b) Daha önce böyle bir uygulama yapmış mıydınız?
 - c) Sizce bu etkinlik *kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulama?
 - d) Bu uygulamadan neler bekliyorsunuz?

B. Etkinlik sırasında:

(Filme ilişkin)

- 1) Filmi nasıl buldunuz? Neden?
- 2) Ana hatlarıyla filmin konusunu, ele alınan problemleri ve izlenen çözüm yollarını tanımlayalım.
- 3) Bir eğitimci olarak filmdeki karakterleri irdeleyecek olursanız:
 - a) François Marin’in özellikleri ve rolü,
 - b) Diğer öğretmenlerin özellikleri ve rolleri,
 - c) Okul müdürünün özellikleri ve rolü,

- d) Öğrencilerin özellikleri ve rolleri,
 - e) Velilerin özellikleri ve rolleri açısından neler söyleyebilirsiniz?
- 4) Peki, filmi eğitsel açıdan ele alacak olursak:
- a) Okul yönetimi,
 - b) Sınıf yönetimi (istenmeyen davranışların yönetimi, sınıf kuralları, zaman yönetimi, iletişim...)
 - c) Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar,
 - d) Okul aile iş birliği,
 - e) Öğrencilerin değerlendirilmesi,
- 5) Filmin vermek istediği mesajı nasıl tanımlıyorsunuz ve nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 6) Son olarak sizce film gerçek yaşam durumlarını yansıtıyor mu? Neden?

C. Etkinlik sonrası değerlendirme için:

(Etkinliğin sonrasında öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik)

- 1) Bu uygulama sizler için nasıl bir deneyim oldu? Uygulama nasıl geçti? / Nasıl hissettirdi? / Bu deneyimin en can alıcı noktası neydi? /Bu deneyimi bir ya da birkaç kelime ile niteleyecek olsanız neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Bu süreçten yararlandınız mı? Nasıl yararlandınız? Neler söyleyebilirsiniz?
- 3) Sizce bu uygulama *kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulamaydı?
- 4) Sizce böyle bir uygulama bir öğretmen için yararlı olur mu, ne düşünüyorsunuz?
- 5) Sizce bu uygulama Milli Eğitim sisteminde nasıl uygulanabilir?

D. Etkinliğin planlamasına yönelik:

- 1) Bir sonraki “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” uygulaması için nasıl bir plan yapalım?

Ek 6.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu

4. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları

“KDD Ders Planı Hazırlıyoruz.” Etkinliğinin Uygulanması/Tartışılması, “Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliğinin Planlanması

Hocalarım biliyorsunuz bugün sizler kararlaştırdığınız gibi ders planı hazırlamak ve bu planı uyguladığınız (kendi dersinizin 40 dakikalık (1 ders saati) bir zamanını video kaydına alıp kendinizi izleyeceğiniz, daha sonra da meslektaşınızla birlikte izleyeceğiniz) “Mikro Öğretim Etkinliğini” planlamak üzere bir araya geldiniz. Haftaya bugüne kadar uygulayabileceğiniz, programdaki ünite ve ilgili konuya ilişkin kültürel değerlere duyarlı ders planı hazırlayacaksınız. Dersi planlamaya geçmeden önce merak ettiğim şeyler var:

A. Etkinlik öncesi hazırlık için:

(Etkinliğin konusu olan olguya ve etkinliğe ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik,)

1. Ders planına (hazırlama, uygulama, işlev...) bakışınız genel olarak nasıl? Neden?

2. En son ne zaman yazılı plan kullandınız? Neden?

3. Sizce bir öğretmen yazılı plan kullanmalı mı?

a. Evetse neden? Yazılı plan yapıp uygulamanın faydaları neler?

b. Hayırsa neden? Yazılı plan yapıp uygulamanın önündeki engeller neler?

4. Sizce bu koşullar göz önünde bulundurulduğunda bizim “KDD Ders Planı Hazırlıyoruz” etkinliğimiz *mesleki iş birliği/ kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulama?

a. Mesela, daha önce birbirinizle ortak ders planı hazırlamış mıydınız?

b. Bu uygulamadan neler bekliyorsunuz?

B. Etkinlik sırasında: *(KDD Ders Planı hazırlamaya ilişkin)*

1. Peki hocalarım şu an hangi ünite ve hangi konudasınız?

a. Kaç saatlik bir ders planı hazırlamayı planlıyorsunuz?

b. Kazanımlar nelerdir?

c. *Kültürel değerlere duyarlı öğrenme – öğretme yöntem ve tekniği* olarak neler kullanabilirsiniz?

d. *Kültürel değerlere duyarlı öğretim gerçekleştirebilmek/ders yürütmek için giriş, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde materyal olarak neler kullanabilirsiniz?*

e. *KDD derste/öğretiminizde ön hazırlık aşaması olarak neler yapılabilir?*

f. *KDD derste/öğretiminizde öğrencilerin dikkatini çekmek için ne yapılabilir?*

f. *KDD derste/öğretiminizde onları derse güdülemek için ne yapılabilir?*

g. Derse geçişte ve ders esnasında *KDD birey ve/veya grup etkinliği (Uygulama etkinliği)* olarak neler kullanılabilir?

h. Dersin sonunda kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını *KDD öğretim açısından* nasıl değerlendirmeyi planlıyorsunuz?

C. Etkinlik sonrası değerlendirme için:

(Etkinliğin sonrasında öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik)

1. Bu uygulama sizler için nasıl bir deneyim oldu? Uygulama nasıl geçti? / Nasıl hissettirdi? / Bu deneyimin en can alıcı noktası neydi? /Bu deneyimi bir ya da birkaç kelime ile niteleyecek olsanız neler söyleyebilirsiniz?
2. Bu süreçten yararlandınız mı? Nasıl yararlandınız? Neler söyleyebilirsiniz?
3. Sizce bu uygulama *kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulamaydı?
4. Sizce böyle bir uygulama bir öğretmen için yararlı olur mu, ne düşünüyorsunuz?

5. Sizce bu uygulama Milli Eğitim sisteminde nasıl uygulanabilir?

D. “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğin planlamasına yönelik:

Peki, Mikro Öğretim etkinliğimizle ilgili konuşalım:

1. Bir dersinizin videoya çekilip, önce tek başınıza izlemenize ve daha sonra da meslektaşlarınızla izleyip tartışmanıza bakışınız genel olarak nasıl? Neden?

2. Sizce bizim “Mikro Öğretim Uygulaması” etkinliğimiz mesleki iş birliği açısından nasıl bir uygulama?

a. Mesela, daha önce böyle bir uygulama yapmış mıydınız?

b. Bu uygulamadan neler bekliyorsunuz?

3. Peki hocalarım mikro öğretim uygulaması için nasıl bir plan yapalım?

Süre: 40 dakika / Kayıt süreci / Bireysel izleme ve değerlendirme / Haftaya grupta izleme ve değerlendirme

Notlar:

1 hafta sonra videoları birlikte izleyip tartışmak için toplanacağız. İzlerken dersini değerlendirmeniz açısından belirli ölçütler içeren dosyayı sizlerle paylaşmış olacağım.

Ek 7.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu**5. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları****(“Mikro Öğretim Uygulaması” Etkinliği Deneyiminin Tartışılması, “(“Meslektaşımın Dersini İzliyorum” Etkinliğinin Planlanması)**

Hocalarım bildiğiniz üzere geçen hafta ders planı hazırlayıp bu ders planını uyguladığınız derslerinizden birinin kaydını izleyip kendinizi gözlemleme fırsatı buldunuz. Bugün ise 2’li gruplar halinde ders videolarımızı izleyip birbirimize önerilerde bulunacağız. Daha sonra “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” etkinliği ile ilgili planlama yapacağız. Ona geçmeden önce videolarımızı izleyelim ve tartışalım.

A) Etkinlik sonrası değerlendirme için:

(Etkinliğin sonrasında öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik)

- 1) Bu uygulama sizler için nasıl bir deneyim oldu? Uygulama nasıl geçti?
- 2) Sizce bu uygulama *mesleki iş birliği ve kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulamaydı?
- 3) Bu süreçten nasıl yararlandınız? Neler söyleyebilirsiniz?
- 4) Bu deneyiminizin en can alıcı noktası neydi?
- 5) Bu deneyimi 1 ya da birkaç kelime ile niteleyecek olursanız neler söyleyebilirsiniz?

B) Etkinliğin planlamasına yönelik:

Peki, “Meslektaşımın Dersini İzliyorum” etkinliğimizle ilgili konuşalım. Bu etkinlik çerçevesinde bir haftalık süre içerisinde birbirinizin dersini izleyecek ve izlediğiniz arkadaşınız ve kendiniz için çıkarımlarda bulunacaksınız. Uygulamayı planlamaya geçmeden önce merak ettiğim şeyler var:

- 1) Meslektaşınızın dersinizi izlemesine ve sizin de bir meslektaşınızın dersini izlemenize bakışınız genel olarak nasıl? Neden?
- 2) Sizce bizim “Meslektaşımın dersini İzliyorum” etkinliğimiz *mesleki iş birliği ve kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulama?

- 3) Mesela, daha önce böyle bir uygulama yapmış mıydınız?
- 4) Bu uygulamadan neler bekliyorsunuz?
- 5) Peki hocalarım iki hafta içinde birbirinizin dersini izlemek için bir plan yapacak olursak:
 - a. Kaç ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. **Elinizdeki izleme formundakilerin dışında** neleri gözlemlemek istersiniz?
 - c. Öğrencilerinize bu süreci nasıl açıklamak istersiniz? (Proje ile ilgili bilgi verme, gelecek etkinliklerden bahsetme, çocukları hazırlama...)

Notlar:

Haftaya bu etkinlik değerlendirmek ve genel olarak uygulamamızı değerlendirmek üzere buluşalım.

Ek 8.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu

6. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları

("Meslektaşımın Dersini İzliyorum" Etkinliğinin Tartışılması)

Hocalarım biliyorsunuz geçtiğimiz hafta boyunca birbirinizin derslerini ziyaret edip, kendiniz ve izlediğiniz meslektaşınız için çıkarımlarda bulunacağınız bir etkinliği yürüttünüz. Bu son etkinliğe ilişkin deneyimlerinizi merak ediyorum.

- 1) Bu uygulama sizler için nasıl bir deneyim oldu? Uygulama nasıl geçti? / Nasıl hissettirdi? / Bu deneyimin en can alıcı noktası neydi? /Bu deneyimi bir ya da birkaç kelime ile niteleyecek olsanız neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Sizce bu uygulama *mesleki iş birliği ve kültürel değerlere duyarlı olma/duyarlılık geliştirme* açısından nasıl bir uygulamaydı?
- 3) Bu süreçten yararlandınız mı? Nasıl yararlandınız? Neler söyleyebilirsiniz?
- 4) Sizce böyle bir uygulama bir öğretmen için yararlı olur mu, ne düşünüyorsunuz?
- 5) Sizce bu uygulama Milli Eğitim sisteminde nasıl uygulanabilir?

Notlar: Bir sonraki toplantımız kapanış toplantımız olacak.

Ek 9.

2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu

6. MÖT Toplantısı Odak Grup Görüşmesi Soruları

(Kapanış Toplantısı-Genel Değerlendirme)

Hocalarım bu toplantı son toplantımız. Sizlerle neredeyse bu dönemin başından beri bir aradayız. Mesleki öğrenme topluluğumuzu el birliği ile kurduk ve yaşatmaya çalıştık. Bazı hocalarımla topluluk etkinliklerinde yoğun emekleri oldu. Toplamda paylaşım temelli 4 kültürel değerlere duyarlı mesleki öğrenme topluluğu etkinliği yürüttük, sürecin sonuna geldik. Sizlerin görüşleri bizler için çok kıymetli, bu sürecin nasıl gittiğini elimizden geldiğince çok yönlü bir biçimde ortaya koyarak alana anlamlı katkılar yapacağımızı umuyorum.

- 1) Öncelikli olarak bir dönemlik bu süreç sizler için nasıl bir deneyim oldu? Birileri ile paylaşacak olsanız bir dönem boyunca neler yaptığınızı nasıl anlatırsınız?
- 2) Bir dönem boyunca yaptığımız bu etkinlikleri emek, zaman, mekân ve maliyet açısından değerlendirecek olsanız neler söylersiniz?
- 3) Sürecin bütününe göz önünde bulundurduğunuzda,
 - a) Mesleki öğrenme topluluğu olarak yaptığımız tüm çalışmaların size ne gibi katkıları olduğunu söyleyebilirsiniz?
 - b) En çok hangi etkinliklerden yararlandınız? Neden?
 - c) Peki, sizce en keyifli etkinlik hangisiydi? Neden?
- 4) Sürecin bütününe göz önünde bulundurduğunuzda,
 - a) Yaşadığınız / karşılaştığınız zorluklar nelerdi? Neden?
 - b) En zor yürüttüğünüz etkinlik hangisiydi? Neden?
 - c) Keşke şöyle yapsaydık dediğiniz şeyler oldu mu? Olduysa neler?
- 5) Yönetimle ilgili konuşalım.
 - a) Okul yöneticinizin uygulama süreci boyunca yaklaşımı nasıldı? Sürece etkisi nasıl oldu?
 - b) Yöneticinizin sürece etkisinin nasıl olmasını isterdiniz?
- 6) *Çokkültürlü eğitimde yaşanan problemleri ve çözüm önerilerini (var olan/eksik olan uygulamaları) dönem boyu tartıştık ve neler düşündüğümüzü biliyorum. Bizim*

uygulamamızı düşündüğünüzde daha etkili olması için ne gibi önerileriniz olabilir onları konuşalım.

Sondalar:

- a) Uygulama, öğretmenleri nasıl / hangi yönlerde desteklemeye odaklanmalı?
- b) Öğretmenleri bu tür uygulamalara katılmaya motive etmek için sizce neler yapılmalı?
- c) Sizce topluluk nasıl oluşturulursa etkili olur? (Kimlerden, kaç kişilik bir grubu kim, nasıl oluşturmalı, süreci kim başlatmalı ve kim yönetmeli?)
- d) Uygulama bütün okullar, bütün öğretmenler için zorunlu mu olmalı yoksa gönüllülük mü esas olmalı, bu konuyu tartışalım
- e) Uygulamanın süresi ve yer alacak etkinlikler konusunda neler önerirsiniz?
- f) Bu tür uygulamaların etkili ve verimli olması için sizce şu anki eğitim sistemimizin ve okullarımızın gerçekliği içinde nelerin değiştirilmesi gerekir?

Ek 10.

**2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu
Kültürel Değerlere Duyarlı Ders Planı Taslağı**

Ders	
Sınıf	
Ünite	
Konu	
Ders Süresi	
Tarih	
Kazanım	
Öğretim Yöntem Tekniği	Sunuş yolu ile anlatım, drama, istasyon tekniği, soru sorma, buluş yolu, karşılaştırma, araştırma vb. gibi
	<i>Giriş etkinliği bölümünde dikkat çekmek için kullanılan araç-gereçler:</i>
	<i>Giriş etkinliği bölümünde güdüleme için kullanılan araç-gereçler:</i>
Araç-gereçler (Materyaller)	<i>Uygulama etkinliği için gerekli araç-gereçler:</i>
	<i>Değerlendirme etkinliği için gerekli olan araç-gereçler:</i>
ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ	
Giriş Etkinliği	Ön Hazırlık Aşaması:

Dikkat Çekme:

Güdüleme:

Gözden Geçirme:

Derse Geçiş:

Uygulama Etkinliği

**Değerlendirme
Etkinliği**

Ek 11.

**2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu
Mikro Öğretim Uygulaması Etkinliği Öz Değerlendirme Formu**

MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASI ETKİNLİĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU			
Dersin Adı		Ünite/Konu	
Sınıf		Tarih	
İÇERİK		AÇIKLAMALAR	
Derse Başlamam			
Ders Etkinlikleri ve Materyal Kullanımım			
Alan Kullanımım			
Öğrenci ile İletişim ve Öğrenci Motivasyonunu Sağlamam			
Öğrenci Sorularını Yönetmem			
Öğrenci Davranışlarını Yönetmem			
Zaman Yönetimim			

Ödevlendirmem ve Dersi Bitirmem	
ÇIKARIMLARIM	
Güçlü Yönlerim	
Kendime Önerilerim	
Dersimde Düşündüğümden Farklı Neler Gözlemledim?	
Mesleğim için Çıkarımlarım	
Öğretmen:	

*****Not: Ders değerlendirmesi yaparken dersi “Kültürel Değerlere Duyarlılık” açısından değerlendirmeyi unutmayalım. Bu kriterlerin bir kısmı son sayfada verilmişti. Bunların dışında değinmek istediğiniz hususlar varsa ekleyiniz.**

Ek 12.

**2022-2023 Eğitim Öğretim Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Mesleki Öğrenme Topluluğu
Meslektaşımın Dersini İzliyorum Etkinliği Öz Değerlendirme Formu**

MESLEKTAŞIMIN DERSİNİ İZLİYORUM ETKİNLİĞİ DERS GÖZLEM FORMU			
Dersin Adı		Ünite/Konu	
Sınıf		Tarih	
İçerik	Açıklamalar		
Ders Başlama			
Ders Etkinlikleri ve Materyal Kullanımı			
Alan Kullanımı			
Öğrenci ile İletişim ve Öğrenci Motivasyonu			
Öğrenci Sorularını Yönetme			
Öğrenci Davranışlarını Yönetme			
Zaman Yönetimi			

Dersi Bitirme	
ÇIKARIMLARIM	
Arkadaşımın güçlü yönleri	
Arkadaşıma önerilerim	
Arkadaşımın dersinde kendi derslerimden farklı neler gözlemledim?	
Mesleğim için çıkarımlarım	
Gözlemleyen:	Gözlemlenen:

***Not: Ders değerlendirmesi yaparken dersi “Kültürel Değerlere Duyarlılık” açısından değerlendirmeyi unutmayalım. Bu kriterlerin bir kısmı son sayfada verilmişti. Bunların dışında değinmek istediğiniz hususlar varsa ekleyiniz.

*****Dersi “Kültürel Değerlere Duyarlılık” açısından değerlendirirken aşağıdaki maddeleri göz önünde bulunabilirsiniz:**

1. Demokratik ortam, eşit katılım-söz hakkı sağlanması
2. Kültürel çeşitliliğe saygı, hoşgörü/ön yargıları ayrımcılığı, etnik merkezîyetçiliği ortadan kaldırma,
3. Eleştirel bilincin gelişmesini sağlama (“hiçbir kültür diğerinden üstün değildir” bilinci)
4. Materyaller
 - a. Çeşitliliği yansıtan, eşit temsil eden
 - b. Kültürel önyargısız, klişesiz ve engelsiz eğitimi destekleyen,
 - c. Öğrencilerin yaşam deneyimleri, kültürel ve dilsel geçmişi ile ilgili örnek, görsel ve uygulama içeren,
 - d. Çoklu bakış açısı sunan,
5. Öğrencilerin ön bilgilere erişmek için sorulan sorulara, entelektüel sermayesinden ve geçmiş deneyimlerden yararlanarak cevap verebilmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlenmesi
7. İş birlikçi araştırma uygulamaları, grup çalışmalarının uygulanması,
8. Öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsenmesi,
9. Ders içeriğinin tüm öğrencilerin kültürü, deneyimleri, ön bilgileri ve inançları ile ilgili olması
10. Çeşitli/farklı değerlendirme yöntemleri kullanılması,
11. Öz değerlendirmeye teşvik etme,
12. Değerlendirme kriterlerinin ve araçlarının oluşturulmasında öğrenciye de söz hakkı tanıma,
13. Tüm öğrencilerden yüksek beklenti, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma.

ÖZGEÇMİŞ

