

KÜLTÜRELARASI DUYARLILIK VE ETKİLEŞİMLİ OKUMA

FATİH ÇETİN ÇETİNKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
PROF. DR. ABDULLAH TAŞKESEN

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE ETKİLEŞİMLİ OKUMA

Fatih Çetin ÇETİNKAYA tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Abdullah TAŞKESEN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah Taşkesen
Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şevket Ercan Kızılay
Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

11 Haziran 2024

Fatih Çetin ÇETİNKAYA



TEŐEKKÜR

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarını esirgemeyen danıőmanım Prof. Dr. Abdullah Taşkesen'e en içten dileklerle teőekkür ederim. Tez çalıőmamda jüri üyeliği yapmayı kabul ederek değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi şevket Ercan Kızılay ve Prof. Dr. Hüseyin alıőkan'a teőekkür ederim.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında benden desteklerini esirgemeyen, kendileri ile birlikte çalıőmaktan hep çok keyif aldığıım değerli arkadaşlarım Prof. Dr. Kasım Yıldırım, Dr. Halil İbrahim Öksüz, Arő. Gör. Behlül Bilal Sezer, Mücahit Durmaz, Abdurrahman Baki Topçam, Muhammet Sönmez, Ferhat Demirkıran hocalarıma ve öğrencilerime teőekkür ederim.

Bu alıőma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Bu tez alıőması, Erasmus+ 2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735 kodlu Avrupa Birliği Projesi eşliğinde gerçekleştirilmiştir.

11 Haziran 2024

Fatih etin ÇETİNKAYA

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ.....	i
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ii
KISALTMALAR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6. TANIMLAR	7
2. LİTERATÜR	8
2.1. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK.....	8
2.2. DENEYİMSEL ÖĞRENME.....	12
2.3. ETKİLEŞİMLİ OKUMA.....	19
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	22
2.4.1. Uluslararası Araştırmalar	22
2.4.2. Ulusal Araştırmalar	23
3. YÖNTEM	27
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	27
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	28
3.3. ÇALIŞMA ORTAMI, BAĞLAM VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI	33
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	37
3.4.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	37
3.4.2. Yansıtıcı Günlükler	38
3.4.3. Atölye Ürünleri (Ses Kayıtları/Görseller/Videolar).....	38
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	38
4. BULGULAR.....	40
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	40
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	41
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	43
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	48
5.2. ÖNERİLER.....	53
6. KAYNAKÇA.....	56
7. EKLER	65

7.1. EK 1. ERASMUS PROJE TANITIM BİLGİSİ.....	65
8. ÖZGEÇMİŞ	66



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Eylem Planı..... 28



ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 3.1. Uygulama süreci.	36
Çizelge 4.1. Birinci alt probleme ilişkin ilişkili Örneklem T-Testi sonuçları.	40
Çizelge 4.2. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının eğitim düzeylerine göre One Way ANOVA Testi sonuçları.	41
Çizelge 4.3. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının yaşadıkları ülkeye göre One Way ANOVA Testi sonuçları.	41
Çizelge 4.4. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı kültürden arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.	42
Çizelge 4.5. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının göçmen arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları... ..	42
Çizelge 4.6. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının yurtdışına seyahat etme durumlarına göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.	42
Çizelge 4.7. Yansıtıcı Günlük Kodlarının Sıklıkları (N=15).	43

KISALTMALAR

DMIS
SPSS

Developmental Model of Intercultural Sensitivity
Statistical Package for the Social Sciences



ÖZET

KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE ETKİLEŞİMLİ OKUMA

Fatih ÇETİNKAYA

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Abdullah TAŞKESEN

Haziran 2024, 65 sayfa

Bu araştırmanın amacı, farklı kültürlerden öğretmen adaylarının göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okumalar aracılığı ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesidir. Fenomonolojik bir araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmadaki veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Erasmus+ 2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735 kodlu Avrupa Birliği Projesi aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında sınıf öğretmenliği bölümünde lisans, yüksek lisans veya doktora öğrenimi gören öğretmen adaylarından oluşan 15 katılımcı ile deneysel öğrenme doğrultusunda atölyeler gerçekleştirilmiştir. Türkiye’den 4, Yunanistan’dan 6 ve İspanya’dan 5 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyelerinde 5 adet göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitabı kullanılmış; çalışma 1 hafta sürmüştür. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Verileri toplamak için Wang ve Zhou (2016) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık” ölçeği ve katılımcıların yansıtıcı günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle seslendirilmesinin katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyelerinin öğretmen adaylarının kendilerinden farklı olanları anlamaları ve onlarla empati kurmaları için iyi bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası duyarlılık, deneysel öğrenme, etkileşimli okuma

ABSTRACT

INTERCULTURAL SENSITIVITY AND INTERACTIVE READING

Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Duzce University

Institute of Graduate Education, Master's Degree, Department of Sociology

Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Abdullah TAŞKESEN

June 2024, 65 pages

The aim of this research is to develop the intercultural sensitivity levels of teacher candidates from different cultures through interactive readings using picture books themed on migration and intercultural sensitivity. The data in this research, in which a phenomenological research design was used, was obtained in the 2022-2023 academic year through the European Union Project coded Erasmus+ 2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735. Within the scope of the study, workshops were conducted in line with experiential learning with 15 participants, who are teacher candidates studying for a bachelor's, master's, or doctoral degree in elementary education. Participants included 4 from Turkey, 6 from Greece, and 5 from Spain. Five picture books themed on migration and intercultural sensitivity were used in the interactive reading workshops, which lasted one week. The implementation was carried out by the researcher. Data were collected using the "Intercultural Sensitivity" scale developed by Wang and Zhou (2016) and participants' reflective journals. The research results indicate that vocalizing picture books themed on migration and intercultural sensitivity through the method of interactive reading positively influenced the teacher candidates' levels of intercultural sensitivity. The results show that interactive reading workshops conducted with picture books themed on migration and intercultural sensitivity are an effective tool for teacher candidates to understand and empathize with those different from themselves.

Keywords: Intercultural sensitivity, experiential learning, interactive reading

1. GİRİŞ

Farklı kültürlerdeki öğretmen adaylarının göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okumalar aracılığı ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşen ve gelişen dünyada hayatlarımızın giderek çok kültürlü hâle gelmesi, kültürlerarası duyarlılık, çok kültürlü eğitim gibi kavramlara ilişkin çalışmaların artmasına vesile olmaktadır. Artan çalışmalar bir kavram kargaşasını da beraberinde getirmektedir. Kültürlerarası duyarlılık, çok kültürlülük, kültürlerarası farkındalık vb. birçok kavram birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bennett (1986) kültürlerarası duyarlılığı bireylerin farklı kültürel durumlarla ve kişilerle karşılaştıklarında verebilecekleri tepkilerin anlaşılması ve iletişiminin sağlıklı olması için gelişimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kültürlerarası duyarlılığa sahip kişilerin, farklı kimlik düzeylerinde ilerleyebilen, kültürel çeşitliliği takdir edebilen, varlığını gizleme veya inkâr etme sorunlarının giderek üstesinden gelebilen, farklı kültürleri anlamak için empati yeteneğini geliştirebilen kişiler olduğunu işaret etmektedir. Kültürlerarası duyarlılık, farklılıkları anlamaktır veya anlamaya çalışmak için kendini motive etmektir (Chen, 2010). Sonuç olarak kültürlerarası duyarlılık nasıl düşündüğümüzü ve nasıl davrandığımızı etkilemektedir.

Bennett (1993), kültürlerarası duyarlılığı, bireyin çok kültürlülüğe yönelik tutumları oluşmadan önce bile diğer kültürleri anlama ve takdir etme becerisi olarak görmekte ve bu becerinin birbirini izleyen altı gelişim aşamasıyla ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Sırasıyla inkâr, savunma, minimize etme, kabul etme, adaptasyon ve entegrasyon olarak literatüre geçen aşamalarla Bennett, kültürlerarası duyarlılığın önemini ve farklı kültürlere adaptasyonu vurgulamaktadır. Bu modelde ilk üç

aşamayı oluşturan inkâr, savunma ve minimize etme basamakları kişinin kendi kültürünü merkeze alan bir yapı sergilerken; kabul etme, adaptasyon ve entegrasyon basamakları etnik merkezilikten etnik göreceliğe ve çok kültürlü yapıya geçişi ve bu sürece yönelik pozitif tutumları ve özellikle de empatiyi vurgulamaktadır.

Kültürlerarası duyarlılık kavramına ilişkin çalışmaların artma sebebi toplumlarda çok kültürlü yapının artması; bunun temel sebebi de göçtür., Psikolojik, antropolojik ve sosyolojik boyutlarıyla insan ve toplum hayatında oldukça geniş etkileri olan göç, toplumsal bir olgu olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Göç, tarih boyunca canlıların daha iyi yaşam koşulları arayışıyla gerçekleştirdikleri yer değiştirme faaliyetleridir (Cebeci, 2015). Dinî, ekonomik, siyasi, sosyal ve diğer nedenlerden ötürü insan topluluklarının bir iskân yerinden başka bir yere taşınarak hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirme hareketine göç denir. Göçün tarihi, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, bazı sosyal bilimciler günümüzü “göç çağı” olarak nitelendirmektedirler (Castles, Miller, 2008). Bu çağda göç, algıdaki değişimle başlayıp mekânsal yer değiştirmeyle devam eden ve yeni yere uyum sağlamakla tamamlanan bir süreçler bütünüdür (Çakır, 2011).

Algı, mekân, uyum gibi kavramların merkezinde gerçekleşen göç olgusu tabii olarak eğitim sistemini de etkiler. Eğitim sistemleri göç olgusuna dolayısı ile kültürler arası duyarlılık kavramına duyarsız kalmazlar. Birçok ülkede ilkököl, ortaokul ve liselerde kullanılan öğretim programları güncellenerek kültürlerarası duyarlılık kavramı programlara yansıtılmıştır.

İlkokul dönemi fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimin yaşandığı bir dönem olmakla birlikte, kelime hazinesinin hızlı gelişimi ile iletişimin yoğunlaştığı, çevreyle ilgili merakın aktif hâle geldiği, akranlarla temas yoluyla sosyal becerilerin kazanıldığı bir dönemdir. Ayrıca bu dönem çocukları henüz benmerkezci zihniyetten kurtulmamışlardır. Benmerkezci çocuk kendi bakış açısı ile başkasının bakış açısı arasında ayırım yapamaz. Kendi bakış açısını merkeze alır ve bundan başka bir görüş veya durum olabileceğinin farkında değildir. Kendini başkasının yerine koyamaz. Çocuk ne başkaları tarafından anlaşılmayı ne de kendini başkalarının bakış açlarına yerleştirmeyi umursamayarak yalnız kendisi için düşünür (Piaget, Inhelder, 1956; 145). Dolayısıyla başkalarının da kendileri gibi algıladıklarını düşündükleri için

kültürlerarası duyarlılık konusunda kolayca benmerkezci yargılarda ve önyargılarda bulunabilirler. Söz konusu yargılardan sıyrılmış bir ilkokul öğrencisi yetiştirebilmek için farklı kültürlere saygı duyan ve onları anlayan çok kültürlü eğitim önemlidir.

Bu dönemdeki çocukların kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirmek için resimli çocuk kitapları iyi bir araç olabilir (Ji, Young-Joo, Lim, Young-Sim, Kim ve Hee-Dong 2016). Tabii resimli çocuk kitaplarının kültürlerarası duyarlılık ve/veya göç temalı olması gerekmektedir. Hong (2009), kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen hikâye anlatma etkinliklerinin çocukların sosyal davranışları ve önyargılarının azaltılması üzerinde olumlu etkiler bulmuş; Kim (2008), göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları aracılığı ile yapılan etkileşimli okumaların çocuklardaki ırksal önyargıları azalttığına dair bulgulara ulaşmıştır. Cho ve Kim (2013), göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarının kullanımı sonrası çocukların diğer ırk ve kültürlere yönelik tutum ve algılarını değiştirmede olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında yapılan araştırmalarda resimli çocuk kitaplarının, çocuklardaki kültürlerarası duyarlılık becerilerine etkisi üzerine odaklanılmıştır. Yine bu çalışmalarda nicel analizler, deney ve kontrol grupları arasındaki farklar üzerinden bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının katılımı ve kültürlerarası duyarlılık becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Böylelikle alan uzmanı olma yolunda olan öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarının beceri geliştirmedeki önemini fark etmeleri ve kültürlerarası duyarlılık becerilerinin gelişimi doğrudan amaç; çocukların kültürlerarası duyarlılık becerilerine katkı sağlamak ise dolaylı amaç olarak öngörülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, farklı kültürlerden öğretmen adaylarının bir deneyimsel öğrenme yolu olarak göç temalı resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimli okumalar aracılığı ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesidir.

Türkiye, Yunanistan ve İspanya ülkelerinden öğretmen adaylarının katılım sağladığı bu çalışmada etkileşimli okuma atölyeleri düzenlenmiştir. Etkileşimli okuma atölyelerinde kullanılan resimli çocuk kitapları göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı

olarak tercih edilmiştir. Böylelikle farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının atölye ortamındaki deneyimsel öğrenme sayesinde kültürlerarası duyarlılık becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Atölyeler sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizi yoluyla katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin ortaklığını belirlemek için fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, insanların yaşadıkları deneyimleri anlamayı amaçlar (Cresweell, 2007). Ayrıca bu deneyimlerin kültürlerarası duyarlılığı nasıl etkilediğini görebilmek için Braskamp, Braskamp, Merrill ve Engberg (2012) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada “Bir deneyimsel öğrenme yolu olarak göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunmalarının farklı kültürlerden öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık deneyimleri üzerinde etkisi nasıldır?” ve “5 günü ve 5 resimli çocuk kitabını içeren deneyimsel öğrenme sürecinin öncesi ve sonrası arasında katılımcıların kültürlerarası duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorularına cevap aranmaktadır.

Bu temel problemler kapsamında göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunduğunda oluşan alt problemler aşağıdaki şekildedir;

1. Kültürlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarıyla sağlanan deneyimsel öğrenme sonucunda katılımcıların ön test ve son test Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Kültürlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okumalar, uygulama yapılan grubun son test;

- Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri farklı kültürden arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Kùltùrlerarası duyarlılık düzeyleri göçmen arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Kùltùrlerarası duyarlılık düzeyleri yurtdışına seyahat etme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kùltùrlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitapları eşliğindeki etkileşimli okuma atölyeleri öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılığını nasıl etkiler?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Göç, kùltùrlerarası duyarlılık bağlamına yönelik yapılacak tüm aksiyonların bilimsel araştırmalarla desteklenmesi toplumumuzun bu süreci uygun şekilde yaşamasına ve yarar sağlamasına yardımcı olacaktır. Dünyadaki göç hareketliliği ve farklı kùltürler üzerine kurulu toplumlar incelendiğinde, detaylı karşılaştırmalar yapıldığında sürecin etkili bir şekilde nasıl yönlendirilmesi gerektiği daha iyi anlaşılacaktır. Konu öğretmen gibi toplumun ruh ve karakterlerinin şekillenmesinde etkin rol oynayan katılımcılara indirildiğinde ise araştırma daha da önem kazanmaktadır. Dinamik bir toplum olabilmek ve öyle kalabilmek; yaşadığı yüzyılı yakalamış, gelişme ve yeniliklere açık, kendini devamlı geliştiren öğretmenlerle mümkündür. Bu doğrultuda bu tez araştırmasının konusu olan öğretmen adaylarının kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerinin geliştirilmeye çalışılmasının bu amaca olumlu yönde hizmet edeceği düşünülmektedir.

Deneyimsel öğrenme, öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve çevreleriyle etkileşime girdikleri zaman ortaya çıkan eğitim türüdür. Son zamanlarda artan sayısı ile dikkat çeken etkileşimli okuma yönteminin bir deneyimsel öğrenme yolu olarak kullanıldığı bu çalışmayla etkileşimli okuma yöntemi tanıtılmış ve yaşanmış olmaktadır. Etkileşimli okuma yönteminin öğretmenler tarafından kullanımının çocuğa katkısı birçok gelişim alanında kendini göstermektedir. Özellikle dil gelişimi, sosyal gelişim, temel okuma becerileri açılarından büyük önem arz eden etkileşimli okuma yöntemi bu çalışmada kùltùrlerarası duyarlılık becerisi için kullanılmıştır. Böylelikle yöntem alan yazında etkisi araştırılmamış bir beceri için işe koşulmuştur.

Etkileşimli okumanın kültürlerarası duyarlılık becerisini geliştirmesi temelinde gerçekleştirilen bu tez araştırmasının bir başka özgül yanı ise katılımcıların kültürel çeşitliliğidir. Erasmus Projeleri kapsamında bir araya gelen; Türkiye, Yunanistan ve İspanya’da yaşamakta olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma kültürlerarası duyarlılık becerisi çalışmaları için örnek teşkil edecek bir katılımcı özelliğine sahiptir.

Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, öncelikle öğretmenlerin, dolaylı olarak öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık becerilerinin gelişmesine, göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitaplarının kullanımı ve sınıf içi uygulamalara uyarlanmasına, etkileşimli okuma yönteminin geliştirilmesine ve yaygın bir şekilde kullanılmasına katkı sağlaması bakımından önem göstermektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Katılımcılar ölçme aracının seçeneklerine içtenlikle cevap vermiştir.
2. Katılımcılar ölçme aracının uygulanması süreçlerine yaklaşık aynı düzeyde güdülenmiştir.
3. Ölçme aracının katılımcılar tarafından doldurulma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmaya katılan tüm katılımcıları aynı düzeyde etkilemiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Erasmus Projeleri kapsamında Türkiye Yunanistan ve İspanya’dan katılım gösteren 15 katılımcı ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları uygulanan ölçme aracı ve analiz edilen görüşme kayıtlıları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Kültürlerarası duyarlılık: Kültürlerarası durum ve bağlamlarda etkili ve uygun iletişim kurabilme becerisidir. Diğer bir deyişle farklı kültürlerle iletişim kurabilme becerisidir (Bennett, 2008; Deardorff, 2006).

Göç: Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir (Göç Terimleri Sözlüğü [GTS], 2009).

Deneyimsel öğrenme: Öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve çevreleriyle etkileşime girdikleri zaman ortaya çıkan eğitim türüdür (Prestholdt ve Fletcher, 2018, s.17).

Etkileşimli Okuma: Dinleyicinin kitap okuma sürecine aktif olarak katılım sağladığı, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen, dinleyici ve okuyucunun rollerinin zaman zaman değiştiği, dinleyicinin etkin olarak dinlediği bazen de soru sorduğu, okuyucunun belli bir plan dâhilinde sesli bir biçimde okuduğu bir kitap okuma yöntemidir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield; 1988).

2. LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar literatür ışığında derinlemesine bir şekilde irdelenmiştir.

2.1. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK

Kültürlerarası duyarlılık kavramı, önemli ölçüde farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşadığı toplumların daha iyi anlaşılmasını ve uyum sağlanmasını teşvik etmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Ancak bu kavramın kökeni belirli bir tek kişiye dayandırılmaz, çünkü farklı bilim insanları, eğitimciler ve sosyal bilimciler bu konseptte katkıda bulunmuş ve geliştirmiştir. Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim, kültürel farkındalık ve benzeri terimlerle birlikte kullanılır ve bu terimlerin gelişimi zaman içinde farklı insanlar ve disiplinler arasında gerçekleşmiştir.

M.J. Bennett (1986, 1993) ve J.M. Bennett ile M.J. Bennett (2004) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel boyutu, bireyin deneyimlerinin kültürlerarası ortamlarda ve durumlarda dünya görüşünü nasıl şekillendirdiğine dair bir çerçeve sunar. Adı geçen model bu tez çalışmasının da dayandığı kültürlerarası duyarlılığı açıklayan teorilerden biridir.

Milton J. Bennett, kültürlerarası duyarlılık kavramını 1986 yılında ortaya atmıştır. Bennett, bu kavramı, farklı kültürlerden gelen insanlar arasındaki etkileşimlerde daha iyi anlayış ve uyum sağlamak için gerekli olan bir yetenek olarak tanımlamıştır. Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin kendi kültürel bakış açılarından çıkıp başka kültürel perspektifleri anlama ve değerlendirme yeteneği olarak öne çıkar. Bennett'in çalışmaları, kültürel çeşitlilikle daha etkili bir şekilde başa çıkmanın ve kültürlerarası ilişkileri iyileştirmenin yollarını araştıranlar için önemli bir temel oluşturmuştur.

Bennett, kültürlerarası duyarlılık modelini aşamalandırdığı çalışmasını Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) adı altında yayınlamıştır. Bennett, bu modeli ilk olarak 1986 yılında yayınlamıştır ve daha sonra geliştirmiştir. DMIS, kültürlerarası etkileşimdeki bireylerin gelişimini aşamalara bölen bir yaklaşım sunar. Bu aşamalar, kişinin kültürlerarası deneyimleri ve duyarlılığı arttıkça

yaşadığı değişimi tanımlar. Bennett'in modeli, bireylerin farklı kültürlerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına, anlamalarına ve uyum sağlamalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu model, kültürlerarası eğitim ve ilişkilerde kullanılan önemli bir araç haline gelmiştir.

Bennett'in Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) adlı modelinde, bireylerin kültürlerarası duyarlılık ve yeteneklerinin gelişimini açıklayan altı aşama bulunur. Bu aşamalar şunlardır:

1. Denial (İnkar): Bu aşamada, birey farklı kültürleri ve perspektifleri görmezden gelir veya reddeder. Kendi kültürünün üstünlüğünü kabul eder ve diğer kültürleri anlamaya veya değer vermeye isteksizdir.
2. Defense (Savunma): Bu aşamada, birey farklı kültürlerle karşılaştığında savunmaya geçer. Kendi kültürünü korumaya çalışır ve diğer kültürleri eleştiriye maruz bırakır. Önyargılar ve stereotipler bu aşamada yaygındır.
3. Minimization (Minimizasyon): Bu aşamada, birey farklılıkları ve çatışmaları azaltmaya veya küçümsemeye başlar. Ortak noktaları ve benzerlikleri vurgular ve kültürlerarası farklılıkları göz ardı eder.
4. Acceptance (Kabul): Bu aşamada, birey farklı kültürleri ve perspektifleri daha iyi anlamaya başlar ve bu farklılıkları kabul eder. Empati geliştirir ve diğer kültürleri saygıyla karşılar.
5. Adaptation (Adaptasyon): Bu aşamada, birey farklı kültürlerle etkileşimde bulunmak için davranışlarını ve iletişim tarzını ayarlar. Başka kültürlerin değerlerine, normlarına ve iletişim biçimlerine uyum sağlar.
6. Integration (Entegrasyon): Bu son aşama, bireyin farklı kültürlerle tam bir uyum ve entegrasyon yaşadığı aşamadır. Farklı kültürlerin zenginliklerini takdir eder, çok kültürlü bir dünyada rahatlıkla dolaşır ve etkili bir şekilde iletişim kurar.

DMIS, bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve yeteneklerini bu altı aşamada açıklar ve bu aşamalar birçok kültürlerarası eğitim ve gelişim programında kullanılır. Bu model, insanların kültürlerarası etkileşimdeki gelişimini anlamak ve geliştirmek için bir rehber olarak hizmet eder.

2005 yılında Michael Hammer ve Milton Bennett, Developmental Model of

Intercultural Sensitivity (DMIS) modelini daha da geliştiren bir revizyon yayınladılar. Bu revizyon, modelin daha geniş bir kùltùrlerarası duyarlılık spektrumunu yansıtmasını amaçladı ve bu yeni model "DMIS 2.0" olarak adlandırıldı. Bu revizyon ile birlikte aşamalar daha iyi tanımlanmaya çalışıldı. Her aşama daha net ve açık bir şekilde açıklanarak bireylerin hangi aşamada olduklarını daha iyi anlamalarına ve gelişimlerini izlemelerine yardımcı olunmaya çalışıldı. Aşamalar arasındaki geçişin bazen farklı yönlerde olabileceği vurgulandı. Kùltùrlerarası duyarlılığın yanı sıra bireylerin kùltürel farklılıkları değerlendirme ve anlama yeteneklerini de değerlendiren ikinci bir boyut eklenerek, derinlemesine ve ayrıntılı olarak açıklandı. Revizyon sonrası bireylerin kùltùrlerarası duyarlılık ve yeteneklerini geliştirmek için pratik etkinlikler ve öneriler sunuldu. Böylelikle birey aktif olarak kendini geliştirmek için somut adımlar görme imkanını buldu. Bütün bunlara ek olarak bazı terimler daha güncel şekilde tanımlandı. DMIS 2.0, kùltùrlerarası eğitim ve gelişim programlarında daha fazla kullanılmaktadır. Kùltürel farklılıklara daha iyi uyum sağlama ve küresel olarak etkili iletişim kurma becerilerini geliştirme amacıyla bireylere rehberlik etmek için daha kapsamlı bir araç olduğu dùřünölmektedir.

Kùltùrlerarası duyarlılık kavramı sadece Hammer ve Bennett'in çalışmaları ile sınırlı kalmayıp özellikle 2000'li yıllardan itibaren önemli araştırmaların anahtar kelimesi olmuştur. Küreselleřmenin artışı ile farklı kùltürlerle daha fazla etkileşimin ve karşılaşmanın gerçekleşiyor olması kùltùrlerarası duyarlılığı önemli bir beceri haline getirmiştir. İnternet, sosyal medya ve diğer iletişim teknolojileri farklı kùltürlerden insanlar arasındaki etkileşimin önemli ölçüde artmasına vesile olmuştur. Bu durum kùltürel farkındalık ve toplumsal değerrişim üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Gelişen ve değerrişin dünya şartları, iş ve eğitim dünyasında da kùltùrlerarası duyarlılık becerisini önemli hâle getirmiştir. Dünya genelinde birçok eğitim kurumu kùltùrlerarası duyarlılığı önemseyen eğitim programları ve politikalar geliştirmeye başlamıştır. Çeşitlilik ve kùltürel duyarlılık, okullar, üniversiteler ve işyerleri için önemli bir odak hâline gelmiştir. şirketler ve hükümetler, kùltürel farklılıklara saygı göstermek ve kùltùrlerarası iletişimi geliştirmek için eğitim programları ve politikalar geliştirmeye daha fazla yatırım yapmıştır.

Söz konusu gelişmeler doğrultusunda kültürlerarası duyarlılık alanında yeni yaklaşımlar ve modeller geliştirilmeye başlanmıştır. Bu modeller, daha karmaşık kültürel etkileşimleri ele almak için daha fazla ayrıntı ve esneklik sunar. Kültürlerarası duyarlılık artık sadece farklı kültürleri anlamakla sınırlı değildir, aynı zamanda kapsayıcı ve âdil bir toplum inşa etmeyi de içerir. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılık, sosyal adalet ve eşitlikle daha sıkı bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Kültürlerarası duyarlılık alanındaki araştırma ve literatür 2000'lerden sonra ciddi anlamda genişlemiştir. Teknolojinin bu denli hızlı gelişmesi bile insanların farklı kültürlerle daha iyi iletişim kurmalarını ve dünya genelinde daha fazla kültürel duyarlılık gelişimine sebep olduğu gibi; kültürel çatışma ve ayrımcılığında artmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla teknoloji kavramı da kültürlerarası duyarlılığın daha geniş bir çerçevede ele alınmasını gerektirmiştir. Bu alandaki çalışmaların sayısı artmış ve bu çalışmalar daha fazla derinlemesine analizler ve uygulama odaklı araştırmalar içermiştir. Bu gelişmeler, kültürlerarası duyarlılığın önemini vurgulamış ve bu konuda daha fazla çalışmanın ve eğitimin gerekliliğini ortaya koymuştur. Araştırmalar, farklı disiplinlerden gelen uzmanların katkılarıyla daha çok disiplinli hâle gelmiştir. Sosyoloji, psikoloji, eğitim, antropoloji, iletişim, işletme ve diğer alanlardan gelen araştırmacılar, kültürlerarası duyarlılık konusunu farklı perspektiflerden incelemiştir (Marshall, 2005; Okmeydan ve Saran, 2019).

Kültürlerarası duyarlılığı ölçmeye yönelik yeni araçlar ve ölçekler geliştirilmiştir. Bu araçlar, bireylerin ve organizasyonların kültürlerarası duyarlılıklarını değerlendirmelerine yardımcı olur. Ang ve Van Dyne tarafından geliştirilen Kültürel İlgörü Ölçeği (Cultural Intelligence Scale - CQS), bireylerin kültürel farklılıkları anlama, değerlendirme ve etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneklerini ölçer. CQS, bireylerin kültürel zekâlarını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılır (Van Dyne, Ang, Koh, 2015). Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürel Duyarlılık Ölçeği (Cultural Sensitivity Scale), bireylerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılıklarını değerlendirmek için kullanılır. Katılımcılara kültürel anlayışları, etkileşimleri ve iletişim becerileri hakkında sorular sorar. Paige, Cohen ve Kappler (2020) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Yetenek Ölçeği (Intercultural Effectiveness Scale-IES), bireylerin kültürlerarası etkileşimde ne kadar etkili olduklarını değerlendirir. Bu ölçek, bireylerin kültürlerarası becerilerini ve

deneyimlerini ölçmek için kullanılır. Davis (1980) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Envanteri (Interpersonal Reactivity Index - IRI) ölçeği, bireylerin empati ve başkalarının duygusal deneyimlerine karşı hassasiyetini ölçer. Empati, kültürel duyarlılığın önemli bir bileşenidir. Deardorff (2011) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (Intercultural Self-Efficacy Scale- ICSE), bireylerin kültürlerarası iletişimde kendilerine olan güvenini değerlendirir. Katılımcıların kültürlerarası zorlukları nasıl aşabileceklerine dair öz-yeterliklerini ölçer.

Bu ve benzeri ölçekler, kültürlerarası duyarlılık ve etkileşim becerilerini değerlendirmek için farklı yaklaşımlar sunar. Araştırma veya eğitim bağlamında hangi ölçeği kullanmanız gerektiği, hedeflerinize ve gereksinimlerinize bağlı olarak değişebilir. Sonuç olarak kültürlerarası duyarlılık, küresel dünyada daha fazla bağlantı ve anlayışın sağlanması için kritik bir beceri olarak devam etmektedir.

2.2. DENEYİMSEL ÖĞRENME

Deneyimsel öğrenme, öğrencilerin aktif bir şekilde katıldıkları ve çevreleriyle etkileşimde buldukları bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencileri teorik bilgiyi somut deneyimlerle birleştirerek öğrenmelerini ve anlamalarını teşvik eder. Deneyimsel öğrenme, öğrencilere karmaşıklığı anlama, problem çözme becerilerini geliştirme, kavramları gerçek dünya bağlamlarında uygulama ve öğrenmeyi daha derinlemesine anlama fırsatı sunar. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgiyi ezberlemesi yerine, öğrenmeyi etkileyici, anlamlı ve kalıcı bir deneyim haline getirir.

Deneyimsel öğrenme, John Dewey'in düşünceleri ve David Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü gibi önemli teorik temellere dayanır. Dewey, deneyimin öğrenme sürecinin merkezinde olduğunu ve öğrencilerin etkin bir şekilde deneyimlerine katılmaları gerektiğini vurgulamıştır. Kolb ise deneyimsel öğrenme döngüsünü tanımlamış ve deneyimi yaşam, gözlem, düşünme ve deneyimi uygulama aşamalarıyla ilişkilendirmiştir.

John Dewey'den önce deneyim kavramını eğitim felsefesinde kullanan J.J. Rousseau, çocuğun doğanın bir parçası olarak kendi deneyimleriyle bilgiye ulaştığını

söyler. Bu, Dewey'in de benimsediği bir düşüncedir. Dewey ayrıca, James'in tecrübenin bölünmezliği ve deneyimin iç ve dış şartların bileşimi olduğu fikrinden ve J. Piaget'in çocuğun bilgi ediniminin objelerle ilişkisi, yani deneyim yoluyla öğrenme düşüncesinden etkilenmiştir (Bal, 2010). John Dewey, deneyimin doğasını ancak aktif ve pasif etkenlerin özgün bir kombinasyonu olarak fark ettiğimizde anlayabileceğimizi belirtir. Aktif deneyim, deneme anlamına gelirken, pasif deneyim maruz kalmak anlamına gelir. Deneyim esnasında bir nesneye karşı bir eylem gerçekleştiririz ve sonuçlarına maruz kalırız. Önce bir faaliyet yapar, ardından bu faaliyetin sonuçlarından etkileniriz. Kombinasyon da bu anlamı taşır. Bu süreç bilişsel değildir; deneyimler birikimsel olduğunda ve anlam taşıdığında bilişsel hale gelir (Dewey, 2004). Sonuç olarak, John Dewey'e göre deneyim, bireyin çevresiyle etkileşime girerek öğrenme sürecinin merkezinde yer alan bir kavramdır. Birey duyularını kullanarak çevresini algılar, bu algıları anlamlandırır ve anlamlı öğrenme fırsatları oluşturur.

Dewey, eğitim anlayışının temel kavramlarından biri olan kültürü, insanın doğayla etkileşim sürecinde yararlılığını tecrübe ettiği bir yorumlar bütünü olarak görür. Ona göre, kültürün değişmez bir yapıya sahip olduğunu söylemek yanlış olur. Bireyin davranışlarının da o toplumun kültüründen bağımsız olduğunu düşünemeyiz, çünkü kültür, hem bireye hem de topluma özgü bir şekilde hayatın yeniden yorumlanmasını sağlayan bir araçtır. Bu yorumlama, sorgulamayı içerir ve kültür içerisinde anlam kazanır. Toplumca benimsenen düşünce ve davranışlar, zamanla kültürün unsurları olarak toplumsal değerlerin bir parçası haline gelir (Eker, 2007). Dewey, kültürü insanların bir arada yaşamaları için ihtiyaç duyulan ilişkilerin bütünü olarak algılar. İnsan hayatının bir bütünlük arz ettiğini düşünen Dewey, kültürü birey ve toplumun karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan değerler toplamı olarak tanımlar (Dewey, 1987). Geçmişte birbirlerinden bağımsız olan kültürler, günümüzde daha bağlantılı ve bileşik hale gelmiştir. Son yüzyılda yaşanan zorunlu göçler bu bağlantıyı hızlandırmıştır. Böylece kültürlerarası etkileşim zorunlu hale gelmiştir. Bu deneyim, kültürlerarası duyarlılık anlayışının varlığını kaçınılmaz kılar.

Dewey, deneyimi iki temel bileşen olarak ele alır:

1. Duyusal Deneyim (Sensory Experience): Duyusal deneyim, bireyin çevresini

görmesi, işitmesi, dokunması, koklaması ve tatması gibi duyuşsal algılarına dayanır. Bu algılar, bireyin dış dünyayı algılamasına ve bu algılamaları işlemlerine yardımcı olur. Örneğin, bir çocuğun oyun sırasında bir nesneyi dokunarak keşfetmesi, duyuşsal deneyime bir örnektir.

2. Zihinsel Deneyim (Mental Experience): Zihinsel deneyim, bireyin duyuşsal deneyimleri üzerine düşünmesi, bu deneyimleri anlamlandırması ve bu deneyimlerden öğrenme çıkarılması aşamasını temsil eder. Birey, duyuşsal deneyimleri üzerine düşünerek yeni bilgi ve anlayışlar geliştirir.

Dewey'e göre, deneyimlerin öğrenme süreci ile bağlantılı ve anlam ifade eden deneyimler olması önemlidir. Bireyler, deneyimleri üzerine düşünerek, problem çözme becerilerini geliştirerek ve bu deneyimleri gelecekteki durumlarla ilişkilendirerek öğrenirler. Dewey'in deneyim kavramı, onun eğitim felsefesinin merkezinde yer alır. Ona göre, eğitim, öğrencilerin somut deneyimler yaşayarak öğrenmelerine ve bu deneyimleri anlamlandırmalarına yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, öğretim yöntemleri ve müfredatlar, öğrencilere anlamlı deneyimler sunmayı hedeflemelidir. Bu deneyimsel öğrenme yaklaşımı, Dewey'in eğitim felsefesinin temel taşlarından biridir. Dewey, eğitimde deneyime dayalı öğrenmenin önemini vurgularken, aynı zamanda öğrencilerin kendi deneyimlerini ve kültürlerini eğitim sürecine entegre etmelerini de desteklemiştir. Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimdeki farklılıkları ve benzerlikleri anlama, saygı gösterme ve bu farklılıkları zenginlik olarak görmeyi içerir. Dewey'in felsefesi de, öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarını eğitimde değerli kılarak kültürlerarası duyarlılığı teşvik eder. Bu, öğrencilerin daha açık fikirli, empatik ve kültürel olarak zengin bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olabilir, böylece daha iyi bir dünya vatandaşı olmalarına katkı sağlar. Dewey ve kültürlerarası duyarlılık, eğitimde öğrencilere dünya çapındaki karmaşıklıklarla başa çıkma becerisi kazandırmayı amaçlayan bir ortaklığın örneğini sunar.

Deneyimsel öğrenme, farklı öğrenme stillerine ve tercihlere sahip öğrenciler için uyarlanabileceği gibi farklı kültürlere sahip öğrenciler için de uygulanabilir (Uğur, 2010). Öğrencilere farklı türde deneyimler sunarak, her bir öğrencinin kendi öğrenme tarzını keşfetmesine ve geliştirmesine olanak tanır. Öğrencilere proje

tabanlı öğrenme, saha çalışmaları, laboratuvar deneyleri, simülasyonlar, drama, rol yapma ve diğer etkileşimli öğrenme yöntemleri gibi farklı deneyimler sunarak öğrenme sürecini çeşitlendirebilir.

Deneyimsel öğrenme ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırır (Şan, 2023). Çünkü öğrenciler, öğrenmenin sonuçlarını deneyimlerken daha fazla ilgi duyarlar ve daha fazla bağ kurarlar. Bu nedenle, deneyimsel öğrenme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik eder.

John Dewey, deneyimin eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsuru olması gerektiğini her fırsatta vurgular ve bireyin etkin katılımına dayalı eğitim anlayışını, eğitilen bireyin sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamasıyla mümkün görür (Cevizci, 2012). Bu doğrultuda, deneyim bireyin doğal süreçte hayatında sürekli olarak kendini yenilemesine olanak tanır. Çünkü yaşanan her deneyim bireyi değiştirir ve bu değişim yenilenmek anlamına gelir. Bu durum yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler de yaşadıkları her eğitimsel deneyimle değişirler. Günümüzde de, zamana ayak uydurabilen ve kendini güncelleyebilen öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin önemli nitelikleri arasında yer almaktadır.

Dewey'in deneyimsel öğrenmeye dair görüşlerini 5 madde ile özetleyebiliriz:

1. Deneyim Merkezli Öğrenme: Dewey, öğrenmenin öncelikle öğrencilerin doğrudan deneyimleriyle ilgili olduğunu savunur. Ona göre, öğrencilerin sadece kitaplardan veya öğretmenlerden gelen bilgileri ezberlemesi değil, aynı zamanda gerçek dünya deneyimlerini aktif olarak yaşaması ve bu deneyimlerden öğrenmesi gereklidir.

2. Öğrenme Süreci: Dewey, öğrenmenin bir süreç olduğunu ve bu sürecin bir problem veya zorlukla başladığını belirtir. Öğrenciler, bu problemi çözme sürecinde deneyimlerini kullanır, gözlem yapar, düşünür ve sonunda yeni bilgileri ve anlayışları oluştururlar.

3. Aktif Katılım: Dewey'e göre, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması önemlidir. Öğrenciler, deneyimlerini sorgulama, keşfetme ve yeniden değerlendirme fırsatına sahip olmalıdır. Bu, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde kabul etmek yerine, aktif olarak incelemelerine ve anlamalarına olanak tanır.

4. Toplumsal Bağlam: Dewey, deneysel öğrenmenin toplumsal bir bağlamda gerçekleşmesi gerektiğini vurgular. Öğrencilerin birlikte çalışarak ve tartışarak deneyimlerini paylaşmaları, daha derin ve anlamlı öğrenmeyi teşvik eder.

5. Öğrenci Merkezli Öğrenme: Dewey'in deneysel öğrenme anlayışı, öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına dayalı olarak öğrenme süreçlerini kişiselleştirmeyi destekler. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarını yönlendirmelerine yardımcı olmalıdır.

Bu maddelerden dördüncüsü yani toplumsal bağlam ile kültürlerarası duyarlılık kavramları birbirini tamamlayan iki kavram olarak değerlendirilebilir. Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürleri anlama, saygı gösterme ve iletişim kurma yeteneğini ifade ederken, toplumsal bağlam ise bu kültürel farklılıkların ve benzerliklerin bir araya geldiği sosyal yapıyı ifade eder (Demiroğlu, 2014). Toplumsal bağlam, kültürlerarası duyarlılığın uygulanabilir olduğu yerdir ve bu bağlamda kültürler arası etkileşimler, sosyal normlar, inançlar ve değerler önemli bir rol oynar. Örneğin, toplumsal bağlam içinde kültürlerarası duyarlılığın uygulanması, farklı topluluklar arasında daha iyi bir anlayış ve işbirliği oluşturabilir. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılık sadece bireylerin farklı kültürleri anlamalarına değil, aynı zamanda bu anlayışı toplumsal ilişkilere ve karar verme süreçlerine entegre etmelerine de yardımcı olur. Bu bağlamda, kültürlerarası duyarlılık toplumsal bağlama dâhil edildiğinde, daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplumun inşasına katkı sağlayabilir.

John Dewey'in deneysel öğrenme yaklaşımı, eğitimde öğrenci merkezli, etkileşimli ve anlamlı öğrenmeyi teşvik eden önemli bir temel oluşturur. Dewey'in bu düşünceleri, modern eğitimde hala büyük bir etkiye sahiptir ve birçok öğretim yöntemi ve pedagojik yaklaşımın temelini oluşturur.

Öğrenmeyi, "bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci" olarak tanımlayan Kolb (1984), ileri sürdüğü fikirlerle eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardan biridir. Deneysel öğrenmenin temeli, 1870'lerde ortaya çıkan pragmatist düşünceye dayanır. Deneysel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temel alan Dewey'in çalışmaları, bireylerin öğrenme sürecinde etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin'in görüşleri ve zekayı doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip, kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak nitelendiren Piaget'in çalışmaları

üzerine inşa edilmiştir (Yoon, 1999; Kolb, 1984).

Bireyler, gelişim ve öğrenmelerini sürdürebilmek için yeni ve somut deneyimlere açık olmalı, bu deneyimleri çeşitli perspektiflerle gözlemleyip içsel değerlendirmeler yapmalı, gözlemler sonucunda kavramlar oluşturmalı ve bu kavramları yeni durumlarda kullanabilmelidir. Bu süreç, öğrenme sürecindeki çatışmaların aşılması ve gelişimin devamı açısından etkilidir.

Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nın en önemli ve temel ilkesi, "öğrenme, hâlihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" şeklinde ifade edilir. Diğer önemli ilke ise, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesine dayanmaktadır (Kolb, Gibby, Gorny, 2000). Bu ilkelere dayanarak, kuramın çekirdeğini oluşturan süreç betimlenir. Somut deneyimler kavramlara dönüştürülmekte ve bu kavramlar yeni deneyimlerin kazanılmasında kullanılmaktadır. "Dört aşamalı döngü" olarak anılan bu süreç, yalnızca formal öğrenmeleri kapsamaz; aynı zamanda bireylerin yaşama uyum sağlama süreçlerini de gösterir.

David A. Kolb tarafından geliştirilen deneyimsel öğrenme döngüsü, öğrenmenin nasıl işlediğini anlamak ve bu süreci optimize etmek için tasarlanmış bir modeldir. Bu model, öğrenmenin dört temel aşamada gerçekleştiğini ve bu aşamaların tekrarlandığını öne sürer. Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü şu aşamalardan oluşur:

1. Deneyim (Experience): Öğrenme süreci, ilk olarak bir somut deneyimle başlar. Bu deneyim, kişinin yeni bir şey denemesi, bir olayı yaşaması veya bir gözlem yapması olabilir. Deneyim, öğrenmenin temel taşıdır ve bu aşama deneyimleyerek öğrenmenin başladığı noktadır.

2. Gözlem (Observation): Deneyimden sonra, öğrenci deneyimi gözlemler ve analiz eder. Bu aşamada, deneyimin nasıl gerçekleştiğini dikkatle inceler, olayları ve detayları göz önünde bulundurur. Gözlem, deneyimden elde edilen verileri düzenleme ve anlamlandırma sürecini içerir.

3. Düşünme (Reflection): Gözlem aşamasının ardından, öğrenci deneyim üzerine düşünür. Bu düşünme süreci, deneyimden elde edilen verileri içselleştirme, deneyimlerin anlamlarını keşfetme ve mevcut bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme aşamasıdır. Bu aşama öğrencinin kendi deneyimlerini ve düşüncelerini derinlemesine

anlamasına yardımcı olur.

4. Deneyimi Uygulama (Application): Düşünme aşamasının ardından, öğrenci yeni bilgi ve anlayışları pratiğe döker. Bu aşamada öğrenci, deneyimlerini daha önceki deneyimlerle veya yeni durumlarla karşılaştırarak uygulamada nasıl kullanabileceğini düşünür. Bu, öğrenmenin uygulamada kullanılabilir ve kişisel gelişime dönüştürülebilir hale gelmesini sağlar.

Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü, öğrenme sürecinin dört temel aşamasını vurgular, ancak bu aşamalar döngüsel bir şekilde tekrarlanabilir. Bu model, öğrencilerin deneyimlerini aktif bir şekilde değerlendirmelerine, düşüncelerine ve uygulamalarına yardımcı olarak daha derin ve anlamlı öğrenmeyi teşvik eder. Kolb, bu döngünün her aşamasının öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu süreçlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu savunur. Bu nedenle, deneyimsel öğrenme döngüsü, öğrencilerin öğrenmeyi daha etkili bir şekilde yapmalarına yardımcı olan önemli bir pedagojik modeldir.

Yukarıda ifade edildiği üzere Dewey'in görüşleri ile kültürlerarası duyarlılık arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aynı ilişkiyi deneyimsel öğrenmeyi somut kalıplara sokan Kolb içinde söylemek mümkündür. Her ikisi de öğrencilerin dünya görüşlerini genişletmelerine, farklı kültürleri anlamalarına ve saygı göstermelerine yardımcı olur.

Deneyimsel öğrenme ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi dört madde de özetleyebiliriz:

1. Deneyimsel öğrenme çeşitli deneyimler sunar: Deneyimsel öğrenme, öğrencilere somut deneyimler sunar. Bu deneyimler, seyahat etme, farklı kültürleri ziyaret etme, yabancı bir dilde iletişim kurma veya farklı kültürlerden insanlarla işbirliği yapma gibi çeşitli şekillerde olabilir. Bu deneyimler, öğrencilere farklı perspektifler sunar ve kültürel farklılıkları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir.

2. Kültürlerarası duyarlılık deneyimlerle gelişir: Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürlerin, değerlerin ve inançların anlaşılması ve saygı gösterilmesi gereken bir alanı içerir. Deneyimsel öğrenme, öğrencilerin farklı kültürlerle doğrudan etkileşime girmelerini sağlar ve bu etkileşimler, kültürlerarası duyarlılığın gelişmesine katkıda bulunur. Öğrenciler, farklı kültürlere ait insanlarla iletişim kurarak, kendi

önyargılarını sorgulayarak ve farklı perspektifleri anlama fırsatı bulurlar.

3. Deneyimsel öğrenme stereotipleri yıkar: Deneyimsel öğrenme, öğrencilerin farklı kültürler hakkındaki stereotipleri yıkmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler, deneyimlerinin ardından kültürel ön yargılardan kurtulabilirler ve farklılıklara daha açık bir şekilde yaklaşabilirler. Bu, kültürlerarası duyarlılığı artırır ve daha olumlu kültürel ilişkilere yol açabilir.

4. Kültürlerarası Duyarlılık eğitimde değerli bir beceri haline gelir: Küreselleşen dünyada, kültürlerarası duyarlılık eğitimde ve iş hayatında önemli bir beceri haline gelmiştir. Deneyimsel öğrenme, öğrencilere bu değerli beceriyi kazanma fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin farklı kültürlerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve küresel sorunları anlamalarına yardımcı olur.

Sonuç olarak, deneyimsel öğrenme ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki, öğrencilere farklı kültürleri ve perspektifleri daha iyi anlama ve değer verme fırsatı sunar. Bu ilişki, daha açık fikirli, kültürel olarak duyarlı ve küresel olarak bilgili bireylerin yetişmesine katkıda bulunur.

2.3. ETKİLEŞİMLİ OKUMA

Bu araştırmada deneyimsel öğrenme döngüsünün deneyim, gözlem, düşünme ve uygulama basamaklarının tamamı için etkili olacağı düşünülmüş ve kültürlerarası duyarlılık düzeyini artırma da etkileşimli okuma yöntemi kullanılmıştır.

Etkileşimli okuma ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Dinleyicinin kitap okuma sürecine aktif olarak katılım sağladığı, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen, dinleyici ve okuyucunun rollerinin zaman zaman değiştiği, dinleyicinin aktif olarak dinlediği bazen de soru sorduğu, okuyucunun belli bir plan dahilinde bir biçimde okuduğu bir kitap okuma yöntemidir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Ninio ve Snow, 1988; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C., 2001; Justice ve Pence, 2005; Şimşek, 2017; Meller, Richardson ve Hatch, 2009; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014).

Whitehurst ve arkadaşlarının 1988'de geliştirdiği bu yöntem, çocukların yetişkinler veya daha yetenekli okuyucular tarafından yönlendirilerek metin okumalarını içerir. Bu yöntem, çocukların kelime tanıma, anlama, metin içindeki ilişkileri anlama ve sorgulama, çıkarım yapma gibi becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılır. Etkileşimli okuma yöntemi, okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olarak kabul edilir ve özellikle çocukların okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmede yardımcı olur.

Etkileşimli okuma genellikle, yetişkin rehberliği, iş birliği, soru sorma, tartışma alt basamaklarını içerir. Bu basamaklar için bir sıralama olmak zorunda değildir. Bir yetişkin veya daha yetenekli bir okuyucu, çocuğa metni sesli olarak okurken çocuğun da metni takip etmesine izin verilir. Çocuk ve yetişkin birlikte metni okurken, çocuğa metni anlama, yeni kelimeleri anlama ve bağlam içinde kullanma fırsatı verilir. Yetişkin, çocuğa metindeki önemli detaylar veya olaylar hakkında sorular sorarak çocuğun metni daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur ve çocuk ve yetişkin, metin üzerinde konuşarak metindeki konuları ve temaları tartışırlar. Söz konusu süreç, çocuğun metni daha iyi anlamasını sağlar ve bir sıra ile yapılmak zorunda değildir. Okuyucunun sözel dil becerilerinde, kelime hazinesinde ve hikâye üretiminde etkileşimli okumanın önemi büyüktür (Doyle ve Bramwell, 2006; Arnold ve Colburn, 2006). Metindeki görseller hakkında konuşmak, sorulan sorulara cevap vermek çocuğun dil gelişimini azami ölçüde etkiler (Labbo ve Field, 1996; Isbell, Sobol, Lindauer, Lowrance; 2004). Etkileşimli okuma okuyucunun alıcı ve ifade edici dilini geliştirir (WWC, 2007).

Etkileşimli okuma, okuma becerilerini güçlendirmek için tasarlanmış bir öğrenme stratejisidir ve özellikle çocukların dil ve okuma gelişimini desteklemek için etkili bir araç olarak kabul edilir (Neuman ve Dickinson, 2018). Kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini iyileştirir. Bu yöntem dâhilinde okuma yapılırken okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikler yapılabilir. Her aşamada okuyucunun yeni kelimeleri tanıması teşvik edilir. Metni seslendirme esnasında yapılan duraklamalarda okuyucunun metni daha iyi anlamasına yönelik etkinlikler düzenlenir. Metne dair yapılan tartışmalar, metindeki ana fikirleri, karakterleri ve olayları daha iyi anlamalarına katkıda bulunur. Yöntemin en önemli avantajlarından biri de bağlama dayalı öğrenmeyi teşvik etmesidir. Etkileşimli okuma, metin içindeki

bilgiyi bağlam içinde anlama becerisini güçlendirir. Çocuklar, metindeki detayları ve ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlayacak şekilde metinle etkileşime girerler.

Dinleyici hem metne hem okuyucuya odaklanmaktadır. Dinleyici ve okuyucu rollerini zaman zaman değiştirmekte, dinleyicinin soru soran konumuna geçmesine fırsat sağlamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst vd., 1994a, Whitehurst vd., 1994b). Okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında yapılan etkinlikler, yanmetinsel unsur diyalogları ve oyunlar, okuyucunun daha yetenekli okuyucularla birlikte okuma yaparken keyif almalarını sağlar (Sipe, 2002). Böylelikle, okuma etkinliğine olan ilgi artabilir. Okuyucu daha fazla okuma yapmaya teşvik edilerek okuma motivasyonunun artmasına katkı sağlanır (Wadsworth, 2008). Okuyucuların okuma alışkanlıklarını ve becerilerini sürdürmelerine yardımcı olabilir. Uzun vadede daha iyi okuma yeteneklerine sahip olmalarına katkıda bulunabilir.

Etkileşimli okumanın önemli avantajlarından biri olmakla birlikte bu çalışma için ayrıca önemli olan bir diğer özelliği de sosyal etkileşimi artırmasıdır. Etkileşimli okuma okuyucunun planlı bir biçimde seslendirdiği aktif bir okuma sürecidir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a; Meller, Richardson ve Hatch, 2009). Söz konusu aktiflik, okuyucunun yetişkinlerle veya diğer okuyucularla sosyal etkileşimde bulunmalarını teşvik eder. Bu, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve okuma deneyimini daha zengin ve paylaşılmış bir deneyim haline getirmelerine yardımcı olur. Deneyimsel öğrenme için çok önemli olan sosyal etkileşim bireylerin birbirleriyle iletişim kurduğu ve etkileşimde bulunduğu bir süreçtir. Bu etkileşim yüz yüze olabileceği gibi dijital platformlar aracılığı ile de gerçekleşebilir. Sosyal etkileşim, insanların fikirleri, duyguları, deneyimleri ve bilgileri paylaşmasını sağlar. Sosyal etkileşim, bireylerin toplum içinde bağlantı kurmalarını, dayanışma oluşturmalarını ve bilgi alışverişi yapmalarını teşvik eder. Etkileşimli okuma yapan bireyler, metni daha iyi anladıkları için bu konuda sosyal etkileşimde bulunma ve paylaşma ihtiyacı duyarlar.

Sonuç olarak etkileşimli okuma, okuma becerilerini güçlendirmenin yanı sıra, çocukların metinlerle daha derinlemesine etkileşimde bulunmalarını teşvik ederek okuma deneyimini daha zengin ve anlamlı hale getirir. Okuyucunun kendi hayatı ile ilgili bağlantı kurmasıdır (Myers, 2015). Bu nedenle, eğitimciler ve aileler tarafından

yaygın olarak tercih edilen bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında sırasıyla kültürlerarası duyarlılıkla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Uluslararası Araştırmalar

Shammas (2017) tarafından yapılan doktora çalışmasında kültürlerarası duyarlılık düzeyinin artırılmasında deneyimsel öğrenmenin rolü araştırılmış; etnografik bir model üzerine desenlenen çalışma sonrası deneyimsel öğrenmenin kültürlerarası çalışmalar için önemli bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stone (2018) tarafından yapılan doktora çalışmasında deneyimler doğrultusunda gerçekleşen informal öğrenmeyi incelemek hedeflenmiştir. Katılımcıların oy birliği ile görüş bildirdikleri üzere kültürel farklılık deneyimleri kültürlerarası duyarlılık düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Snodgrass, Ghahremani ve Hass (2023) tarafından geliştirilen Yaşa-Öğren-Çalış isimli bir model ile yurt dışı stajlarının kültürel ve sosyal etkileri araştırılmıştır. Deneyimsel öğrenme teorisinden oluşan bir teorik çerçeve ile geliştirilen kültürel yetkinlik ölçeği ile elde edilen bulgular geliştirilen modelin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Sjqen (2023), “öğretmen adayları kültürlerarası öğretmenlik deneyimine sahip olmalı mıdır?” sorusuna cevap aramış, nitel olarak tasarlanan çalışmada Tanzanya’da öğretmenlik uygulamaları gerçekleştiren Norveç asıllı öğretmen adayları ile görüşmüş; bu tarz bir sürecin öğretmen adayları için çeşitli olumlu kültürlerarası çıktılar getirdiğine dair bulgulara ulaşmıştır.

Li ve Longpradit (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kolb’un deneimsel öğrenme döngüsü kullanılarak, deneyimsel öğrenmenin öğretme ve öğrenmede kültürlerarası yönetim teorileri aracılığıyla etkili sonuçlar elde edip edemeyeceği araştırılmış; deneyimsel öğrenme unsurlarının eğitim paydaşları tarafından dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci, Elgamal, Dalton ve Langille (2022) üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini kültürlerarası etkileşim aracılığı ile artırmaya çalışmışlar, üniversite öğrencilerinin sınıf içi ve sınıf dışı deneyimler yaşamalarını sağlayarak, onlardan kültürlerarası duyarlılık ölçeğini doldurmalarını ve yansıtıcı günlükler yazmalarını istemişlerdir. Ön test ve son test arasındaki fark ve yansıtıcı günlüklerin analizi kültürlerarası etkileşimin kültürlerarası duyarlılık düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Verma (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma kültürlerarası duyarlılığa sahip iş gücüne olan talebin artması sebebiyle tasarlanmış, deneysel öğrenmeye maruz bırakılmış 112 öğrencinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Endicott, Bock ve Narvaez (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, 70 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, kültürlerarası duyarlılık ve çok kültürlü deneyimler ile ahlaki akıl yürütme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kültürlerarası duyarlılık ile çok kültürlü ortamlara dair deneyimler arasındaki ilişkinin aynı zamanda uluslararası deneyimlerle de bağlantılı olduğunu göstermiştir. Araştırma, bireylerin kültürel deneyimlerinin arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının da arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çok kültürlü deneyimlerin kültürlerarası duyarlılıkla güçlü ve olumlu yönde ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Endicott ve arkadaşları, insanların çok kültürlü deneyimlere entegre olduklarında kültürlerarası duyarlılıklarının artacağını ifade etmişlerdir.

Patterson (2006), lisans eğitiminde gerçekleşen kısa süreli yurt dışı eğitimlerin kültürlerarasılık düzeyine etkisine dair bir araştırma yapmış; lisans öğrencilerinde yurt dışı eğitimlere katılanlar ve bu tür eğitimlere katılmayıp teorik olarak varsayılan sürece yönelik dersler alanlar olarak iki gruptan veri toplamıştır. Yurt dışı eğitimler ne kadar kısa süreli olursa olsun, katılım sağlayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine nazaran daha fazla arttığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır.

2.4.2. Ulusal Araştırmalar

Elibol (2018), 66 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada Erasmus değişim programına katılan ve katılmayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri

arasında bir fark aramıştır. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğini dönem başında ve sonunda uygulamış; değişim programlarına katılan öğrenciler ile diğerlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulamamıştır.

Erdoğan (2018) sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla 11 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmış, 317 sınıf öğretmeninden ise kültürlerarası duyarlılık ölçeği aracılığı ile veri toplamıştır. Kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olup; yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul gibi değişkenler üzerinden analizler yapıldığında ise anlamlı farklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ile öğrencilerinin farklı kültürel özellikler taşımaları sebebiyle bazı sorunlar yaşanması ise dikkat çeken nitel verilerdendir.

Rengi (2014) ise Erdoğan (2018)'in bulguları ile çelişen bulgulara ulaştığı çalışmasında 286 sınıf öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Chen ve Starasto (2000) tarafından geliştirilmiş olan kültürlerarası duyarlılık ölçeği ile veri toplayan Rengi; sınıf öğretmenlerinin yüksek ve olumlu kültürlerarası duyarlılık düzeylerine sahip olmadığını ifade etmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri sınıf düzeyi, kıdem, cinsiyet gibi değişkenler açısından da farklılık göstermemektedir.

Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019), resimli çocuk kitaplarının kültürlerarası duyarlılığı geliştirmedeki etkisi ve önemi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin artırılması için resimli çocuk kitaplarının nasıl kullanılması gerektiğine dair önerilerde bulunmaktadırlar.

Boncuk (2019), lisans öğrencilerinin Erasmus değişim programlarına katılma durumlarına göre kültürlerarası duyarlılıklarının değişip değişmediğini araştırmış; öğrencilerin değişim programlarına katılma durumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği yönünde bulgular elde etmiştir.

Köse (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları iletişim, uyum ve yeterlilik boyutlarında yüksek düzeyde olumlu bulgular elde edilmiş; kültürlerarası duyarlılık puanlarının ise, kültürlerarası etkileşimden hoşlanma, kültürlerarası etkileşimde

özgüven, kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özen ve kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanında "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aykaç ve Aykaç (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, drama temelli aktif öğretim yöntemleriyle yapılan etkinliklerin katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve göçmen algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma desenin uygulandığı araştırma 25 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; hem nicel hem de nitel veriler doğrultusunda drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcıların kültürlerarası duyarlılığını artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmalarını sağladığı, katılımcıların göçmenlere yönelik önyargılardan kurtularak onlara karşı olumlu algılar geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bize göçmenlerin kültürel uyum konusunda eğitimler alması gerektiğini göstermektedir.

Tuncel ve Arıcıoğlu (2018), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen değişkenler üzerine çalışmışlar; 524 lisans öğrencisinden veri toplamışlardır. Chen ve Starasto (2000) tarafından geliştirilen ölçekle elde edilen veriler; rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin 1 ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yıldırım ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, eğitim görülen fakülte, eğitim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve ailelerinin yaşadığı bölgeye göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ancak, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu, ailenin gelir durumu ve yaşanılan yere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Yiğit (2020), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve empati becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış; kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile empati becerilerinin tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler elde etmiştir. Yine öğretmen adaylarının hangi bölümde oldukları ile kültürlerarası duyarlılık

düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Hem yurt dışında hem de Türkiye’de son zamanlarda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bunun sonucunda kùltùrlerarası duyarlılık düzeyinin hem dünya hem Türkiye literatüründe önemi ortaya çıkarılmaya çalışılan bir kavram olduğu; kùltùrlerarası duyarlılık düzeyini geliştirmeye yönelik müdahalelerde çeşitlilik olduğu; deneyimsel öğrenmenin kùltùrlerarası duyarlılık düzeyini artırmaya yönelik bir müdahale olarak kullanıldığı; etkileşimli okumanın ise deneyimsel öğrenme aracı olarak kullanılmadığı gör÷lmektedir. Araştırmacı bu çalışmada deneyimsel öğrenme aracı olarak etkileşimli okuma yöntemini kullanmakta ve farklı kùltürlerin bir arada olduğu bir deneyimsel öğrenme sürecinin kùltùrlerarası duyarlılık düzeyine etkisini incelemektedir.



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

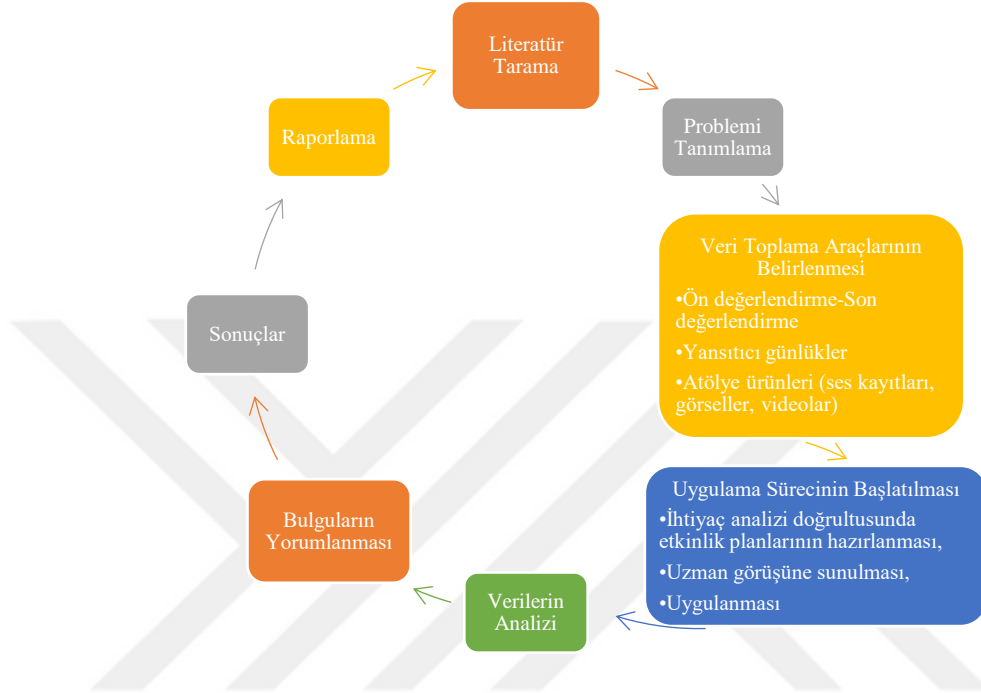
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Fenomonolojiyi felsefeden sosyolojiye taşıyan sosyolog olarak bilinen Alfred Schutz fenomenoloji için; “Fenomenolojik sosyolojinin asıl amacı bir toplumsal gerçekliği paylaşan insanların o toplumsal gerçekliği nasıl gördüklerinin ya da anlamlandırdıklarının tasvir edilmesidir. Bireylerin sadece başkalarının davranışlarına anlam yüklememeleri, kendi davranışlarına da anlam yüklemeleri gerekir” şeklindeki ifadeleri bu çalışmanın da amacını karşılamaktadır (Akın, 2010).

Manen (1990), fenomenolojinin temel amacının bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemek olduğunu söylemektedir (Akt. Creswell, 2020). Örnek verecek olursak, sınıfta dislektik öğrencisi olan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler, bu tür deneyimleri olmayanlar için benzer anlamlar taşımamaktadır. Diyelim ki bu tür tecrübeleri olmayan öğretmenlere dislektik olan bir öğrencinin bir harfi yazmak için gösterdiği çabayı sorduk. Böylesi farklı ve zor bir sürece şahit olmadıklarından bu soru onlar için bir anlam ifade etmez. Fenomonolojiye göre fiziksel dünya hepimiz için aynı gerçekliğe sahip olamaz (Gönç, Şavran, 2013). Creswell’e göre fenomenolojik bir araştırma, katılımcıların bir olgu ile ilgili yaşanmış tecrübelerinin ortak anlamını ortaya koyar. Tüm katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanır.

Fenomenoloji çalışmalarında, farklı bireylerin bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimler anlamlandırılır. Bu yöntemde bireylerin deneyimleri incelenir ve bu deneyimlerin fenomenle ortak ilişkileri belirlenir. Yani bireylerin bir olgu hakkındaki yorumları araştırmacı tarafından bütünsel bir yaklaşımla yeniden yorumlanır (Mutluer, 2018). Fenomenolojik çalışmalar, bir fenomen veya kavrama ait yaşanmış deneyimlere sahip bireylerden veri toplayarak, deneyimlerin “özünü” betimlemeleri ve yorumları içerir (Naiboğlu, 2020). Bu çalışmada da farklı

kültürlerden katılımcıların biraraya gelerek gerçekleştirdikleri etkileşimli okuma atölyelerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini nasıl etkilediğini, günlükler ve “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” Braskamp, Braskamp, Merrill ve Engberg (2012) aracılığıyla anlaşılmaya çalışılmıştır.



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Eylem Planı.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında “Erasmus+ Teacher Academics” aksiyon türünde 2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735 kodu ile kabul edilmiş olan “Welcome! Intercultural sensivity for integration!” isimli Avrupa Birliği Projesi doğrultusunda Türkiye, Yunanistan ve İspanya’dan katılımcılardan oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılar eğitim fakültesi lisans/lisansüstü öğrencileridir. Katılımcıların tamamının staj veya atanma yolu ile sınıf içi öğretmenlik deneyimleri bulunmaktadır. Çalışma gurubu 9 kadın – 6 erkek olmak üzere toplam 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma katılımcıları kod isimlerle tanımlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda detaylandırılmıştır.

Mücahit: Erkek, 27 yaş. Mücahit Şanlıurfa ili Eyyübiye İlçesinde bir ilkokulda 2. Sınıf öğretmenidir. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi

Anabilim Dalında doktora öğrencisidir. Genel olarak öğretmenlik meslek becerilerinde yetkin, konu alanı bilgisi ve alan hâkimiyeti iyi, öğrenciye yaklaşımı samimi, uygun öğrenme ortamı oluşturmakta yetkin, mesleki tutum ve değerlere sahip bir katılımcıdır. Resimli çocuk kitaplarına ilgisi vardır. Okul akreditasyonu çerçevesinde 2 kez yurt dışı deneyime sahip olmakla birlikte bu deneyimler esnasında meslektaşları ile etkileşime girmiştir. İngilizce dil becerileri yüksek bir katılımcıdır.

Baki: Erkek, 27 yaş. Baki, Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde bir ilkokulda 1. Sınıf öğretmenidir. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisidir. Genel olarak konu alanına hâkim, öğrenciye yaklaşımı otoriter, uygun öğrenme ortamı oluşturmakta yetkin, öğretim teknolojilerini kullanmaya özen gösteren, mesleki tutum ve değerlere sahip bir katılımcıdır. Resimli çocuk kitaplarına ilgisi vardır. Mevcut proje çerçevesinde 1 kez yurt dışı deneyime sahip olmakla birlikte farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmaktadır. Farklı kültürlerden arkadaşı bulunmamaktadır. İngilizce dil becerileri yüksek bir katılımcıdır.

Selin: Kadın, 22 yaş. Düzce Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde son sınıf öğrencisidir. Genel olarak girişken bir mizaca sahip olan Selin, öğretmenlik uygulaması ve gönüllü yardımcı öğretmenlik gibi deneyimlere sahip olmanın yanında yüzme, halk oyunları ve tekvando gibi spor dallarında lisans sahibi bir sporcudur. Mevcut proje çerçevesinde 1 kez yurt dışı deneyime sahip olmuştur. Farklı kültürlerden hiç arkadaşı yoktur. İngilizce dil becerileri orta düzeyde olan bir katılımcıdır.

Ferhat: Erkek, 37 yaş. Düzce Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında lisansüstü öğrencisidir. Genel olarak girişken bir mizaca sahip olan Ferhat, 5 yıl öğretmenlik yapmıştır. Öğretmenlik mesleğini deneyimlerken farklı kültürlerle sahip öğrencilerle deneyimi az olmasına rağmen birçok kez yurt dışı organizasyonlarda görev almış, farklı kültürlerle dair en fazla teorik bilgiye sahip olan katılımcıdır. Farklı kültürlerden oldukça fazla arkadaşı vardır. İngilizce dil becerileri yüksek olan katılımcı, lisansüstü çalışmalarını da farklı kültürler üzerine yapmaktadır.

Alba: Kadın, 24 yaş. İspanya. Valladolid Üniversitesi'nde Psikopedagoji bölümünde

lisansüstü öğrencisidir. Genel olarak konu alanına hâkim olmakla birlikte etkileşime dayalı atölye vb. tecrübesi oldukça azdır. Evinde kitaplığı mevcut fakat çocuk kitaplarına dair teorik ve uygulamalı bilgisi azdır. Etkileşimli okuma vb. bir atölyeye daha önce katılmamıştır. Farklı kültürlerden arkadaşları olmakla birlikte hala yazdığı mektup arkadaşları bile vardır. Daha önce de yurt dışı seyahatlerinde bulunan Alba, daha önce kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olarak bulunmuştur. Ailesi ile birlikte bir göç hikâyeleri olmamakla birlikte göç hikayesi olan arkadaşları bulunmaktadır. İngilizce dil becerileri orta düzeydedir.

Amara: Kadın, 19 yaş. İspanya. Valladolid Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına dair bir kursa katılmamış, bir ders almamış olan Amara'nın evinde kitaplığı mevcuttur. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmaktadır. Kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olmuş olan Amara bu konuda diğer katılımcılara göre daha derin görüşlere sahiptir. İlk yurt dışı deneyimini mevcut proje ile gerçekleştirmiştir. Bir göç mazisi veya göç etmiş arkadaşı bulunmamaktadır. İngilizce dil becerileri yüksek bir katılımcıdır.

Albagri: Kadın, yaş 23. İspanya. Valladolid Üniversitesi'nde psikopedagoji bölümünde lisansüstü eğitim yapmakta, aynı zamanda özel okulda öğretmenlik yapmaktadır. Çocuk edebiyatına dair bir eğitim almış olan Albagri'nin evinde kütüphanesi bulunmaktadır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmaktadır. Kültürlerarası bir sınıfta öğretmenlik yapmaktadır. Daha önce yurt dışı deneyimleri bulunan katılımcının göç hikayesi ve göç hikayesi olan arkadaşları bulunmaktadır. İngilizce dil becerileri orta düzeydedir.

Nikos: Erkek, 23 yaş. Yunanistan. Thessaly Üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına ilgisi yoktur, herhangi bir eğitim almamıştır. Evinde kitaplığı bulunmamaktadır. Daha önce farklı bir projede farklı kültürlerden katılımcılarla eğitim almış olan Nikos birçok yurt dışı deneyime sahiptir. Bir göç hikayesi bulunan Nikos'un göç hikayesi bulunan arkadaşı bulunmamaktadır. İngilizce dil becerileri yüksek bir katılımcıdır.

Alexandras: Erkek, 29 yaş. Yunanistan. Democritus Uni of Thrace Üniversitesi'nde sınıf öğretmenliği lisansüstü öğrencisidir. Çocuk edebiyatı konusunda sadece teorik dersler aldığını ifade eden Alexandras'ın evinde kitaplığı bulunmaktadır. Farklı

kültürlerden arkadaşı bulunmamaktadır. Öğretmenlik yaptığı sınıf kültürlerarası bir sınıf değildir, kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olmuştur. Daha önce yurt dışı deneyimleri bulunmaktadır. Bir göç hikâyesi bulunmamaktadır. İngilizce dil becerileri orta düzeyde bir katılımcıdır.

Andromachi: Kadın, 20 yaş. Yunanistan. Thessaloniki Üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına dair bir kurs almamış, evinde kütüphanesi olmayan bir katılımcıdır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmaktadır, kültürlerarası bir sınıfta bulunmuştur fakat kültürlerarası bir sınıfta öğretmen olmamıştır. Yurt dışı deneyimleri bulunmakta ve bir göç hikâyesi bulunmamaktadır. İngilizce dil becerileri orta düzeyde bir katılımcıdır.

Konstantina: Kadın, 19 yaş. Yunanistan. Athens Üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına dair bir kurs almamış, evinde kütüphanesi olmayan bir katılımcıdır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmamaktadır, kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olmuştur. O sınıftan arkadaşlıklarının devam etmemesi araştırmacı için ilginç bir veridir. Mevcut proje çerçevesinde 1 kez yurt dışı deneyime sahip olmuştur. İngilizce dil becerileri orta düzeyde bir katılımcıdır.

Clara: Kadın, 20 yaş. İspanya. Valladolid Üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına dair teorik dersler almış, evinde de kütüphanesi bulunan bir katılımcıdır. Kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olmuş fakat öğretmen olarak bulunmamış olan Clara'nın yurt dışı deneyimleri bulunmakla birlikte çölyak hastası olması bu deneyimlerini daha dikkatli gerçekleştirmesini gerektirmektedir. İngilizce dil becerileri yüksek düzeyde bir katılımcıdır.

Juan: Erkek, 22 yaş. İspanya. UVA Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Çocuk edebiyatına dair bir kurs almamış, evinde kütüphanesi olmayan bir katılımcıdır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmaktadır. Kültürlerarası bir sınıfta öğretmen olarak bulunmamış, farklı kültürleri, özellikle farklı kültürlerin yemeklerini tanımayı ve tatmayı çok seven Juan çok sayıda yurt dışı deneyime sahiptir. Etkinliklerde çok isteklidir. İngilizce dil becerileri orta düzeyde bir katılımcıdır.

Nadia: Kadın, 29. Yunanistan. Loannina Üniversitesi'nde Tarih öğretmenliği bölümünde lisansüstü eğitim almaktadır. Özel okulda öğretmenlik yapmaktadır.

Çocuk edebiyatına dair herhangi bir kurs almamıştır. Evinde kendi kitaplığı bulunmaktadır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmamaktadır. Daha önce yurt dışı deneyimine sahip olan katılımcının herhangi bir göç hikâyesi bulunmamaktadır. Tek çocuk olmasının iletişim becerilerine yansıdığını düşünmektedir. İngilizce dil becerileri yüksek olan bir katılımcıdır.

Athina: Kadın, 29. Yunanistan. Loannina Üniversitesi'nde Yunan filolojisi bölümünde lisansüstü eğitimini tamamlamak üzeredir. Özel okulda çalışmaktadır. Çocuk edebiyatına dair bir eğitim almamıştır. Evinde kitaplığı vardır. Farklı kültürlerden arkadaşları bulunmaktadır. Daha önce kültürlerarası bir sınıfta öğrenci olmuş olan Athina birçok yurt dışı deneyimlere sahiptir. Bir göç hikâyesi bulunmamakta, göç hikâyesi olan arkadaşı bulunmamaktadır. Etkinliklerde çok isteklidir. İngilizce dil becerileri yüksek olan bir katılımcıdır.

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın odaklandığı fenomen ile ilgili deneyimi olan ve fenomeni anlatabilecek bireylerden ya da gruplardan bilgi toplanmaktadır. Fenomenolojik araştırma herkes için uygun değildir ancak yaşadıkları deneyimi paylaşmaya istekli olanlar uygundur. Bu nedenle fenomenolojik çalışmalarda, çalışma grubu amaca yöneliktir ve katılımcılar araştırma konusu fenomeni yaşadıkları için seçilirler (Creswell, 2020, s. 83). Bu doğrultuda bu araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların derinlemesine araştırılması imkânı sağlar. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırma konusu problem ile ilgili kendi içinde benzer farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 96). Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte tekabül eden durumların hepsinin çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118). Bu doğrultuda ölçütler, lisans veya lisansüstü eğitimini eğitim fakültesinde yapmış veya yapıyor olmak ve kültürlerarası bir sınıf ortamında öğrenci veya öğretmen olmuş olmak şeklinde belirlenmiştir.

3.3. ÇALIŞMA ORTAMI, BAĞLAM VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Nitel araştırmaların en temel özelliği araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olayların doğal ortamında gerçekleştirilmesidir. (Creswell, 2020, s.27). Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu doğrultuda Erasmus+ Projelerinde olağan bir şekilde bir araya gelen farklı kültürlerin etkileşimi kültürlerarası duyarlılığı etkiler. Araştırmacı aynı zamanda proje yürütücüsü olarak kurumsal onayları aldıktan sonra katılımcıları bu çalışmaya katılmak üzere Türkiye'ye Düzce Üniversitesi'ne davet etmiştir.

Her üç ülke katılımcıları için Düzce Kredi ve Yurtlar Kurumu Konuralp Yerleşkeleri'nde konaklama imkânı sağlanmıştır. Erkek ve kadın katılımcılar farklı yurt yerleşkelerinde konaklamıştır. Türk katılımcılar ilk günden itibaren market, su vb temel ihtiyaçlar için; iletişim ve yol rehberliği gibi sosyal yardımlar için; gezi ve fotoğraf çekimi gibi grup hareketlilikleri için diğer ülke katılımcılarına yardım etmeye çalışmışlardır. Böylelikle atölyeler haricinde geçen zamanlarda kültürlerarası duyarlılığı olumlu yönde etkileyebilecek bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Düzce Üniversitesi Konuralp Yerleşkesinde bulunan Eğitim Fakültesi binasındaki drama odası çalışma ortamı olarak belirlenmiştir. Çalışma ortamı, ulaşım açısından katılımcıların kolay erişebilecekleri bir konumda olmakla birlikte; 105 metrekare genişliğinde, 20 katılımcının rahatlıkla etkileşimli okuma etkinlikleri yapabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bununla birlikte kaygan olmayan zemine sahip, aydınlık, minderlerle oturma alanı oluşturulabilen hem bireysel hem de grupla çalışma imkânına uygun, akıllı tahta, kürsü ve temel oyun kurma araç-gereçlerinin bulunduğu bir ortamdır.

Katılımcılara bazı grup çalışmalarında ve materyal hazırlama etkinliklerinde sınıf ortamının dışını da kullanabilmeleri için imkân verilmiştir. Ayrıca sınıf dışında bulunan oturma alanlarına içecek, tatlı ve kuruyemiş gibi ikramlar konulmuştur. Tıpkı konaklama yerleri oluştururken olduğu gibi burada da atölye dışı ortamlarda katılımcıların birbirlerinin kültürlerini tanımaya yönelik etkileşimde bulunabilmeleri için ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Atölyeler sabah saatlerinde başlatılmıştır. Isınma etkinlikleri sonrası atölyede

kullanılacak resimli çocuk kitabı tanıtılmış, yan metinsel unsurları üzerinde durularak bu unsurlar üzerine bir oyun kurgulanmıştır. Ardından her katılımcıya resimli çocuk kitabı verilerek incelemeleri için vakit tanınmıştır. Yeterli vakit tanındıktan sonra resimli çocuk kitabı seslendirilmiş, seslendirme esnasında rehberlik, işbirliği, soru sorma, tartışma basamaklarının işlevsel olarak kullanımına özen gösterilmiştir. Katılımcılar yetişkin ve öğretmenlik eğitimi almış oldukları için araştırmacı, aktif dinleyici rolünü sık sık üstlenmiş ve katılımcılara çeşitli sorular sorarak kitapla ilgili daha karmaşık açıklamaları yapabilir hale gelmesini sağlamıştır. Soruların kullanımında tamamlama, hatırlama, açık uçlu sorular, 5N1K soruları ve ilişkilendirme türlerinden her birinden en az bir soru sorularak süreç yürütülmeye çalışılmıştır.

Her atölyede ilk okumalar tamamlandıktan sonra resimli çocuk kitabına dair oluşan anlam genişlemeye başladığında öğle yemeği için ara verilmiş; katılımcıların ortam dışına çıkmaları için uygun zaman tanınmıştır. Tekrar çalışmaları ve kapanış sorularındaki verimlilik için bu aranım oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen taslak üzerinden İngilizce dilindeki 5 resimli çocuk kitabı ile atölyeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu resimli çocuk kitaplarının künnyeleri aşağıda verilmektedir.

1. Kitabın adı: Stepping Stones A Refugee Family's Journey

Yazarı: Margriet Ruurs

Resimleyen: Nizar Ali Badr

Sayfa sayısı: 24

Konusu: Savaş başlayınca, evini, doğup büyüdüğü yerleri bırakıp gitmek zorunda kalan Rama isimli çocuk kahramanın öyküsüdür. Barış, yardımlaşma mesajları veren kitap Suriyeli sanatçının çakıl taşları ile oluşturduğu imgelerden esinlenen Kanada'lı yazarın anlatımıyla bir göç yolculuğu.

Yayınevi: Orca Book Publishers – 2016

2. Kitabın adı: Geraldine

Yazarı: Elizabeth Lily

Resimleyen: Elizabeth Lily

Sayfa sayısı: 40 sayfa

Konusu: Bu kitapta yeni bir yere taşınmak istemeyen zürafanın karşılaştığı zorluklar anlatılıyor. Taşındığı kasabaya ve okula ait olmadığını düşünen Geraldine, kendisi gibi dışlanmış bir zürafa olan Cassie ile tanışır. Geraldine, zaman geçtikçe kendin olmanın, kendini kabul etmenin ve yeni arkadaşlar edinmenin, bulunduğu yere uyum sağlamaya yardımcı olacağını fark eder.

Yayınevi: Macmillian Publishers – 2018

3. Kitabın adı: The Suitcase

Yazarı: Chris Naylor Ballesteros

Resimleyen: Chris Naylor Ballesteros

Sayfa sayısı: 32

Konusu: Birçok potansiyel tartışmaya fırsat tanıyan kitapta farklı kültürlerin birbirlerini kabullenmesi bavul metaforu üzerinden anlatılmaya çalışılmaktadır.

Yayınevi: Nosy Crow Publishers – 2019

4. Kitabın adı: All are Welcome

Yazarı: Alexandra Penfold

Resimleyen: Suzanne Kaufman

Sayfa sayısı: 48

Konusu: Tüm çocukların sınıfa kabul edildiği, kültürel çeşitlilik ve aidiyetin merkezde olduğu bir kitap. Farklılıkları ile göze çarpan öğrencilerin yan yana oynadıkları bir okul. Birbirlerinin geleneklerini de öğrendikleri, çeşitliliğin üst düzeyde olduğu bir okul ortamı oluşturulmaya çalışılıyor. Kitapta lirik metinler ve parlak görseller kullanılarak okuyucunun dikkati daha fazla çekilmeye çalışılmıştır.

Yayınevi: Bloomsbury - 2018

5.Kitabın adı: Welcome

Yazarı: Barroux

Resimleyen: Barroux

Sayfa sayısı: 32

Konusu: Kayıp üç kutup ayısının evlerini aradıkları bir kurgu ile farklı kültürleri tanımak ve kabullenmenin önemi vurgulanmaktadır. Farklı ada ve hayvanlarla karşılaşan kutup ayıları sonunda misafirperver hayvanlar buluyorlar. Doğrudan göç veya kültürlerarasılık kavramlarını kullanmasa da bu konularda konuşabilmek için zemin hazırlayan bir kitap.

Yayınevi: Egmont - 2017

Araştırmacı, kültürlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitaplarını incelemiş, araştırmacının amacına uygun 8 kitap belirlemiştir. Bu kitapların tanıtım sunularını hazırladıktan sonra 3 alan uzmanı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler uzaktan ve iki oturum şeklinde gerçekleşmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 kitaptan 5'i araştırmada kullanılmak üzere tercih edilmiştir.

Uygulamanın ilk gününden itibaren atölyeler tamamlandıktan sonra katılımcıların birlikte hareket etmek, gezi, yemek, alışveriş vb. şeyler için plan yaparak iletişime geçtikleri gözlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan seyahat günleri hariç her gün akşam 21:00-23:00 saatleri arasında yansıtıcı günlüklerini doldurmaları istenmiş; İkinci günden itibaren atölye başlamadan katılımcıların günlüklerini doldurup doldurmadıkları teyit edilmiştir.

Araştırma süreci Çizelge 3.1'de görüleceği üzere yürütülmüştür.

Çizelge 3.1. Uygulama süreci.

Takvim	Veri toplama araçları	Atölyeler
14.07.2023	Kültürler arası duyarlılık ölçeği	Googleforms
24.07.2023	Yansıtıcı günlükler, atölye ürünleri	Stepping Stones A Refugee Family's Journey
25.07.2023	Yansıtıcı günlükler, atölye ürünleri	Geraldine

26.07.2023	Yansıtıcı günlükler, atölye ürünleri	The Suitcase
27.07.2023	Yansıtıcı günlükler, atölye ürünleri	Are All Welcome
28.07.2023	Yansıtıcı günlükler, atölye ürünleri	Welcome
03.08.2023	Kültürler arası duyarlılık ölçeği	Googleforms

Çizelge 3.1’de görüleceği üzere katılımcılar seyahat etmeden bir hafta önce, öntest niteliğindeki kültürlerarası duyarlılık ölçeğini araştırmacı tarafından hazırlanan googleforms üzerinden doldurmuşlardır. Yine atölyeler tamamlandıktan bir hafta sonra da sontest niteliğindeki kültürlerarası duyarlılık ölçeğini yine Googleforms üzerinden doldurmuşlardır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Chen ve Starosta (2000), etkileşimli katılım, kültürel farklılıklara saygı, etkileşim güveni, etkileşim keyfi ve etkileşim dikkati olmak üzere beş faktörü kapsayan 24 maddelik bir kültürlerarasılık ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek literatürde yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılmış olsa da, Wang ve Zhou (2016) çalışmalarında ölçeğin pratikliğini eleştirmiştir. Bazı akademisyenler bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını gelişimsel bir süreç olarak algılamaktadır; bu nedenle, araştırma katılımcılarının bireysel kültürlerarasılık gelişimlerini birden çok kez ölçmeyi tercih etmektedirler. Bununla birlikte, ölçeğin uzunluğu, diğer nitel ve nicel yapılarla birlikte kullanıldığında uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Wang ve Zhou (2016), söz konusu eleştirileri ortadan kaldırmak ve uygulanabilirliğini artırmak amacıyla başka çalışmalardan da faydalanarak kısa bir ölçek hazırlamışlardır. Hazırlanan ölçek; etkileşimli katılımı, kültürel farklılıklara saygı, etkileşim güveni, etkileşim keyfi ve etkileşim dikkati olmak üzere beş faktörüne uygun beş alt ölçek içermektedir ve her bir alt ölçek üç maddeyi kapsamaktadır. Yeni ölçeğin performansı Chen ve Starosta'nın (2000) orijinal versiyonuna kıyasla güvenilirlik, iç tutarlılık ve geçerlilik temelinde daha yüksek olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Wang ve Zhou

(2016) tarafından geliştirilen, 15 ifade ve 5'li derecelendirmeden oluşan Likert ölçeği formatındaki kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılmıştır.

3.4.2. Yansıtıcı Günlükler

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı, katılımcıların yansıtıcı günlükleridir. Katılımcıların, atölye sürecine ilişkin deneyimlerini paylaştıkları yansıtıcı günlükler, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılan en etkili yöntemlerden biridir. (Wilson ve Jan, 1993; Kazu ve Demiralp, 2012). Yansıtıcı günlükler, katılımcıların öğrenme süreçlerine dair aşamaları anlamlandırmalarına yardımcı olur ve detaylı bilgilere ulaşmalarını sağlar (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013). Bir başka ifadeyle, yansıtıcı günlükler katılımcılara öğrenmelerini geliştirmeleri için rehberlik eder. Veri analizi yapılırken, tutulan notlar diğer veri toplama araçları ile birleştirilerek birbirleriyle tutarlı verilerin elde edilmesi sağlar.

3.4.3. Atölye Ürünleri (Ses Kayıtları/Görseller/Videolar)

Göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları eşliğinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyeleri öncesinde, esnasında ve sonrasında katılımcılar yazılı, görsel, üç boyutlu vb. ürünler oluşturmuşlardır. Bu ürünler, veri analizi yapılırken diğer veri toplama araçları ile birleştirilerek birbirleri ile tutarlı verilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verileri Excel formuna girilmiş ve sonrasında Düzce Üniversitesi tarafından lisanslanan SPSS 24 (IBM Corp., 2016) paket programına aktarılmıştır. Gerekli veri temizleme işlemleri gerçekleştirildikten sonra araştırma sorularına uygun analizler gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı günlükler üzerinden elde edilen veri seti ise betimsel analizi yapılarak bulgulaştırılmıştır.

Araştırmada verilerin normalliğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işarettir (George ve Mallery, 2001). Bu doğrultuda Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ön test puanları (Zskew=-.955, Zkurt= .283), son test (Zskew=-.089, Zkurt= .541) verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Bağımlı rneklemler T-Testi, One Way ANOVA, Bağımsız rneklemler T-Testi kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Kültürlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarıyla sağlanan deneyimsel öğrenme sonucunda katılımcıların ön test ve son test Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemini sınamak için gerçekleştirilen test sonuçları Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Birinci alt probleme ilişkin İlişkili Örneklem T-Testi sonuçları.

Kültürlerarası Duyarlılık	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön Test	15	24,13	4,86	14	2,32	.036*
Son Test	15	29,26	5,37			

*p<.05

Çizelge 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına sağlanan deneyimsel öğrenme sonucunda Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden aldıkları puanlar ön testten son teste anlamlı bir gelişim göstermiştir ($t(14)=2,32$, $p<.05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deneyimsel öğrenme süreci öncesinde Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puan ortalamaları 24,13 iken, uygulama sonunda 29,26 puana yükselmiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve göç temalı resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarına katılımları onların kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirdiği yorumu yapılabilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların eğitim düzeyleri, yaşadıkları ülke, farklı kültürden arkadaşlara sahip olma, göçmen arkadaşlara sahip olma ve yurtdışına seyahat etme durumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak gerekli testler yapılmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Çizelge 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6. ve 4.7’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının eğitim düzeylerine göre One Way ANOVA Testi sonuçları.

	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	F	p	Fark
Kültürlerarası Duyarlılık	Lisans	7	29,00	2,758	,103	-
	Yüksek Lisans	6	33,25			
	Lisans					
	Doktora	2	24,66			

Çizelge 4.2’de yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puanları eğitim düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F(2, 12)=2,75, p>.05$). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının eğitim düzeylerinin kültürlerarası duyarlılıkları düzeylerini üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Çizelge 4.3. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının yaşadıkları ülkeye göre One Way ANOVA Testi sonuçları.

	Ülke	n	Ortalama	F	p	Fark
Kültürlerarası Duyarlılık	Türkiye	4	27,75	,481	,630	-
	Yunanistan	6	28,66			
	İspanya	5	31,20			

Çizelge 4.3’te yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puanları yaşadıkları ülkeler bakımından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F(2, 12)=.481, p>.05$). Bu noktadan hareketle araştırmaya Türkiye, Yunanistan ve İspanya’dan katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları ülkelerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Çizelge 4.4. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı kültürden arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.

Farklı Kültürden Arkadaşa Sahip Olma Durumları	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Evet	10	29,30	6,34	13	.033	.974
Hayır	5	29,20	3,27			

Çizelge 4.4'te yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 10'u farklı kültürden gelen en az bir arkadaşına sahip iken, öğretmen adaylarından beşi farklı kültürden gelen bir arkadaşına sahip değildir. Farklı kültürden arkadaşına sahip olan ve olmayan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark mevcut değildir ($p>.05$). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farklı kültürden en az bir arkadaşına sahip olup olmama durumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Çizelge 4.5. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının göçmen arkadaş/lara sahip olup olmama durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.

Göçmen Arkadaşa Sahip Olma Durumları	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Evet	6	30,66	4,63	13	.813	.431
Hayır	9	28,33	5,89			

Çizelge 4.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının altısının göçmen bir arkadaşına sahip iken, dokuzunun herhangi bir göçmen arkadaşına sahip olmadığı görülmektedir. Göçmen bir arkadaşına sahip olan ve olmayan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark mevcut değildir ($p>.05$). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının göçmen bir arkadaşına sahip olup olmama durumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Çizelge 4.6. Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının yurtdışına seyahat etme durumlarına göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.

Yurtdışına Seyahat Etme Durumları	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Evet	10	29,60	5,48	13	.328	.748
Hayır	5	28,60	5,72			

Çizelge 4.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 10'u daha önce yurtdışına seyahat etmiş iken, beşi yurtdışına seyahat etmemiştir. Yapılan test sonuçları incelendiğinde ise daha önce yurtdışına seyahat eden ve etmeyen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark mevcut değildir ($p>.05$). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha önce yurtdışına seyahat edip etmeme durumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında katılımcıların yansıtıcı günlükleri betimsel analize tâbi tutulmuştur. Katılımcıların uçak yolculuk günleri hariç birarada geçirdikleri her günün sonunda doldurdıkları yansıtıcı günlükler de deneyimlerini anlattıkları kayıtlar oluşmuştur. Katılımcılar deneyimlerini duygusal ve profesyonel açılardan aktarmaları için uyarılmış, bir kısıtlama olmaması için başka yönerge verilmemiştir. Veriler betimsel analize tabii tutulmuş, satır satır kodlama tekniği kullanılmıştır. Güvenirliliği artırmak amacıyla veriler iki kez kodlanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Yansıtıcı Günlük Kodlarının Sıklıkları (N=15).

Kod	f
Kültürel karşılaştırmalar	230
Empati	190
Eğitimsel etki	171
Dil engeli	125
Grup dinamizmi	120
Kişisel gelişim	69
Tüketıcilik	45

Gerçekleştirilen analizler sonucu yansıtıcı günlüklerini doldururken katılımcıların tüm deneyimlerinden ziyade atölye deneyimlerini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Yansıtıcı günlük yönergesinde atölyeler gibi bir kısıtlama olmamasına rağmen katılımcıların bu doğrultuda paylaşımlarının çokluğu, atölyelerin amacına ulaştığının bir göstergesi sayılabilir. Günlüklerde en çok temsil edilen kategori kültürel karşılaştırmalar olmuştur ($n=230$). Bu kategoriye diğer

kültürlere karşı önyargıların azalması da dahil edilmiştir. Araştırmacı önce bu iki kategoriyi ayrı tutmuş fakat önyargıların azaltılmasının karşılaştırma sonucu gerçekleşmesi sebebiyle kategorileri birleştirmiştir. Katılımcıların diğer kültürlere karşı ön yargıları çok kültürlü resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı etkileşimli okuma atölyeleri sayesinde doğal olarak azalmıştır.

Athina: Bu kitapla birlikte (All are welcome), çeşitliliğin eğlenceli bir kavram olduğunu fark ettim. Kitap çeşitliliği çok farklı renkler kullanarak göstermiş. Bende sınıfta farklı öğrenciler olduğunu hayal ettim. Farklı giyinen öğrenciler, farklı ten rengindeki öğrenciler, beslenme çantalarından çıkan farklı kültürel yemekler, vb. Sanki çok eğlenceli bir sınıftım olurdu.

Juan: Stepping Stones isimli kitapla okuma yaparken çok şaşırđım. Rama ismini hiç duymamıştım. Önce çok yabancı biri gibi geldi bana. Ama taşlarla oluşturduğumuz slogan etkinliğinden sonra Rama ile benzer duyguları taşıdığımızı fark edince kitabı yeniden inceledim. Kanadalı bir yazarlı Suriyeli bir sanatçının bir araya gelmesi bile kültürel farklılıkların hiç önemi olmadığını bir göstergesi.

Baki: Aslında büyüdüğüm kültürden farklı bir kültüre sahip öğrencilerim var. Birçok konuda büyüdüğüm kültürle öğrencilerimin kültürler arasında karşılaştırmalar yapardım. Ama özellikle bugün ki Akcakoca gezimizde Amara'nın anlattıkları ve Juan'nın kaşarlı pideyi çok merak etmesi onlarında tıpkı benim gibi kendi kültürleri ile bizim kültürümüzü karşılaştırdıklarını gösteriyor.

Katılımcıların yansıtıcı günlük notlarında birçok (n=230) kültürel karşılaştırma ifadesine rastlanmakla birlikte farklı kültürden insanların bir araya gelmelerinden doğan anlaşmazlığa dayanan herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Katılımcılar genel itibariyle etnosentrik bir bakış açısıyla kendi kültürlerini temel alarak diğer kültürleri kendi kültürleri açısından değerlendirmişlerdir.

En sık kullanılan ikinci kod empati (n=190) olmuştur. Bu kategoride kodlanan öğeler genellikle atölyede kullanılan resimli çocuk kitabının kahramanı ile kurulan empati ilişkisi olmaktadır. Ayrıca “Baki'nin anlattığın sınıfta öğretmen olsam” gibi empati içeren ifadeler de rastlanmaktadır.

Andromachi: Kendimi Casy'nin (Geraldine isimli reimli çocuk kitabından bir karakter) yerine koydum bugün. Bende onun gibi göç etmiş ama yeni geldiği kültüre

alışmamış insanlar, öğrenciler görüyorum etrafımda. Örneğin Suriye’den göç edenlerde görüyorum. Tıpkı Casy gibi bende entegre olmaları için daha fazla çaba göstermeliyim dedim kendime.

Konstantina: ...Geraldine’nin annesinin yerinde olmak isterdim. Onu anlıyorum ama yine de asık suratlı olmazdım yerinde olsam, hediyeler alırdım.

Clara: ...Ama ben en çok çikolata renkli çocuğu sevdim. Onunla empati kurdum. Bende öyle enerji dolu olur, sınıf arkadaşlarımı motive ederdim.

En sık kullanılan üçüncü kod (171) eğitimsel etki olmuştur. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinden gelen öğretmen/öğretmen adayları öğretim yöntem ve stratejileri hakkında bilgi alışverişinde bulunmuşlar, etkileşimli okuma yöntemini deneyimlemişler, bu deneyimleri doğrultusunda pedagojik becerilerini geliştirmişlerdir. Deneyimsel öğrenme, öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve çevreleriyle etkileşime girdikleri zaman ortaya çıkan eğitim türüdür. Etkileşimli okuma yönteminin bir deneyimsel öğrenme yolu olarak kullanıldığı bu çalışmayla katılımcıların yansıtıcı günlük notlarında birçok eğitimsel etki koduna rastlanmıştır.

Amara: Yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olan resimli çocuk kitapları ile etkileşimli okuma atölyelerini mutlaka sınıfıma taşıyacağım. Bugün ki atölyede kullandığımız “I’m Enough” kitabını da kullanabilirim. Aynı mantıkla başka kitaplarda kullanabilirim. Çok etkili olacağını düşünüyorum.

Athina: Bugün öğrencinin beyninden çok ruhuna, kalbine hitap edebileceğimi fark ettim. Eğlenerek öğrenebileceğimi deneyimlemiş oldum. Etkileşimli okuma, deneyimsel öğrenme üzerine teorik okumalar yapmaya karar verdim.

Mücahit: Daha önce de etkileşimli okuma atölyelerine katılmış olmama rağmen göç gibi riskli bir konuyu öğrencilere aktarabilmek için bir yol buldum. Çünkü çok göç almış bir yerde öğretmenlik görevime başladım. Burada yaşadıklarımın ve yaşayacaklarımla mesleki gelişimime ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.

En sık kullanılan dördüncü kod (125) dil engeli olmuştur. Dil edinimi, kendi ülke ve kültürüne aşina olma yanında farklı coğrafya ve kültürleri tanıyabilmenin ön şartı gibidir. Uygulamanın dili ve kullanılan resimli çocuk kitaplarının dili İngilizce olmakla birlikte, hiçbir katılımcının anadili İngilizce değildir. Üç grupta da İngilizce

dil seviyesi yüksek olan katılımcılar yanında düşük olan katılımcılarda bulunmuştur. Söz konusu dil engeli kategorisine dair görüşleri de hem İngilizce dil seviyesi yüksek olan katılımcılar hem de İngilizce dil seviyesi düşük olan katılımcılar yansıtmışlardır.

Selin: Bu projede katılımcı olana kadar diğer kültürlere uyum sağlayamamaktan korkuyordum. Bu deneyim ile anladım ki temel dil becerilerine ihtiyaç olmakla birlikte duygular da çok önemli. İspanyol arkadaşım Amara ile çok yakınlaştık. O'nun kültürüne, yaşayışına dair birçok şey biliyorum. Ortak dilimiz İngilizce oldu ama hem İngilizceyi geliştirmeye hem de İspanyolca öğrenmeye karar verdim.

Nikos: Hem atölyelerde hem atölye dışı birlikteliklerimizde uzun uzun konuşan, kendini ifade eden arkadaşlar hep yabancı dil bilgisi diğerlerine göre fazla olan arkadaşlar oldu. Tabii ki daha fazla etkileşim daha fazla farkındalık getirir. Türk kültürü adına daha önce Çorum'a gelmiş olmam bile Türkçe bazı kelimeleri bilmeme ve iletişim becerimin iyileşmesine vesile oldu.

Nadia: Bugün ki grup çalışmasında arkadaşlarım grup sözcüsü olmamı isteyince çok mutlu oldum. İngilizceyi akıcı konuşuyor olmam, başka kültürlerden olan insanlarla daha hızlı samimi olmamı sağlıyor.

En sık kullanılan dördüncü kod grup dinamizmi (120) olmuştur. Yansıtıcı günlük ifadelerinde dil engeli ile çok yakın sıklıkta rastladığımız grup dinamizmi kodu ile bir grup içerisindeki bireyler arasındaki etkileşimler, ilişkiler ve davranış kalıpları kastedilmektedir. Grup dinamizmi farklı kültürlerin bir arada buldukları eğitim ortamlarında çok önemlidir. Yansıtıcı günlük notlarından grup dinamizminin yüksek olduğu görülmektedir. Bunda hem grubun büyüklüğü hem de atölyelerin oyunlar, drama etkinlikleri, grup çalışmaları içermesi etkili olmuştur. Grubun 15 katılımcı ile sınırlı olması katılımcıların zamanlarının çoğunu tek bir grup olarak geçirmelerine fırsat sunmuştur.

Albagri: Bugünkü etkinlikler çok eğlenceli idi. Daha ilk gün olmasına rağmen grup arkadaşlarıma hemen ısındım. Gazete kağıtlarıyla yaptığımız etkinlikte Selin bana manşette yazan Türkçe ifadeyi telaffuz ettirmek için bayağı uğraştı. Kendime çok yakın hissettim. Yine grupça oluşturduğumuz anlamsız şarkıyı da hep birlikte söylemek bir grup olduğumuz duygusunu geliştirdi.

Clara: (Çölyak) Hangi lokantaya gitmek istesek benim yiyebileceğim şeyler olup

olmadığını araştırıyor arkadaşlar. Bu çok güzel bir duygu. Bugün Ferhat'ın getirip, glutensiz bisküvi olduğunu hatırlatarak bisküvi ikram etmesi de öyle. Kendimi gruba ait hissediyorum.

Kişisel gelişim (69) olarak kodlanan yansıtıcı günlük notları önyargı merkezli düşüncelerin değişimi şeklinde de ifade edilebilir.

Alba: İspanya'da da başörtülü insanlar görüyordum, ama bugün bu konuyu ilk kez Selin'e sordum. Dini bir emir olduğunu ve bazı Müslüman kadınların buna dikkat ettiklerini öğrenince onlara saygı duydum. Çünkü kolay bir şey olduğunu düşünmüyorum.

Juan: Farklı kültürleri, özellikle farklı kültürlerin yemeklerini tanımayı ve tatmayı çok severim. Baki sayesinde kaşarlı pidenin nasıl pişirildiğini ve ne kadar lezzetli olduğunu fark ettim. Artık pideyi pizzadan üstün tutuyorum.

Yukarıdaki alıntılar ve benzerleri, katılımcıların genelinde etnosentrizmden etnorelativizme doğru bir gelişimin olduğunu göstermektedir.

Paranın el değiştirdiğini doğrudan veya dolaylı olarak ifade eden yansıtıcı günlük notları tüketicilik (45) olarak kodlanmıştır. Daha öncede ifade edildiği üzere katılımcıların yansıtıcı günlük notlarına daha çok atölye merkezli ifadeler yazmaları tüketicilik kodunun düşük olmasına sebep olmuş olabilir.

Ferhat: Çocuk kitaplarına ilgili idim fakat atölyelerde yaptığımız etkinlikler beni bir an önce çocuk kitaplığı oluşturmaya sevk etti. Salı günü de kitaplar sipariş etmiştim. Bugün de yeni çocuk kitapları sipariş ettim.

Andromachi: (1. Gün) Kahvenin bu denli ucuz olması beni şaşırttı. Ayrıca fırsat buldukça alışveriş yapmak istiyorum. (4. Gün) bugün birlikte gittiğimiz alışveriş merkezinden oldukça fazla alışveriş yaptım. Galiba dönüş yolculuğunda arkadaşlarımdan birinin çantasını da kullanacağım.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada göç temalı resimli çocuk kitaplarının bir deneysel öğrenme yolu olarak etkileşimli okuma atölyeleriyle seslendirilmesiyle farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin gelişimi incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına sağlanan deneysel öğrenme sonucunda Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlar ön testten son teste anlamlı bir gelişim göstermiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin deneysel öğrenme yöntemleri ile geliştirilip geliştirilemeyeceği incelenmiştir. Öğretmenlerin bu yeteneğe sahip olmaları, kültürel açıdan giderek çeşitlenen sınıf ortamlarında başarılı olmaları için kritik öneme sahiptir. Deneysel öğrenme, öğrenenleri aktif olarak öğrenme sürecine dahil eden ve onlara gerçek dünya deneyimleri sağlayan bir yaklaşımdır. Bu çalışmada kullanılan göç ve kültürler arası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları eşliğindeki deneysel öğrenme etkinlikleri, öğretmen adaylarını farklı kültürel deneyimlere maruz bırakarak ve onlara kültürlerarası etkileşimlerde bulunma fırsatları sunarak tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların, deneysel öğrenme sürecinden sonra önemli derecede arttığını göstermiştir. Bu, deneysel öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmede etkili olduğunu düşündürmektedir. Benzer bir çalışmada Stone (2018), kültürlerarası duyarlılığın gelişimini etkileyen önceki deneyimler araştırılmış; görüşme yöntemi ile elde edilen verilerde katılımcıların tamamı kültürel farklılık deneyimlerinin etkisi üzerinde durmuştur. Bu çalışma hem kullanılan resimli çocuk kitapları ile hem tasarlanan etkinlikler ile hem de atölye harici etkinliklerle kültürel farklılık deneyimleri oluşturmaya odaklanmıştır. Atölyeler esnasındaki etkileşim soruları ve yansıtıcı günlük çalışmalarıyla katılımcılar deneyimledikleri farklılıklar üzerine düşünme, kendinden farklı insanlarla anlamlı etkileşimlere veya ilişkilere girme, farkındalık geliştirme, kültürel değer boyutlarını daha iyi anlama, önyargılarını sorgulama

imkânı bulmuşlardır.

Ayrıca çalışmadan elde edilen bu bulgular öğretmen eğitimi programlarında deneyimsel öğrenme unsurlarının entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının farklı kültürleri anlama ve onlara saygı duyma becerilerini geliştirmek, eğitimde eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik edebilir. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarına daha iyi hizmet vermesine yardımcı olabilir.

Kültürlerarası duyarlılık, özellikle günümüzün kültürel çeşitlilik içeren sınıf ortamlarında, öğretmenler için önemli bir beceri haline gelmiştir. Öğretmen adaylarının, farklı kültürel bağlamlarda etkin bir şekilde öğretim yapabilmeleri için bu becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Deneyimsel öğrenme yaklaşımı, öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırmanın etkili bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisi, bu bağlamda bir çerçeve sunar. Teori, öğrenmenin dört aşamalı bir süreç olduğunu öne sürer: somut deneyimler, gözlemler ve yansımalar, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme (Kolb, 1984). Öğretmen adayları, farklı kültürlerle doğrudan etkileşime girerek kültürlerarası anlayışlarını ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. Dong, Day ve Collaco (2008) yaptıkları çalışmada eğitim ortamında sağlanan çok kültürlü yaşamların kültürlerarası duyarlılığı artırdığı ve etnikmerkezci bakış açılarını azalttığını ortaya koymuşlardır. Araştırmalar, deneyimsel öğrenme faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarının, kültürler arası duyarlılık becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydettiklerini göstermektedir (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009)). Bu ölçekte öğretmen adaylarının ön ve son test puanları arasındaki fark, deneyimsel öğrenmenin etkisini gözler önüne sermektedir. Ön test, adayların deneyime başlamadan önceki kültürlerarası duyarlılık düzeylerini gösterirken, son test deneyim sonrası gelişimi ölçmektedir.

Bu gelişim, öğretmen adaylarının sadece teorik bilgileri değil, aynı zamanda karmaşık sosyal ve kültürel bağlamlarda gereken pratik becerileri de kazandıklarını gösterir. Örneğin, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerle yapılan rol oyunları, simülasyonlar ve gerçek sınıf ortamlarında yapılan gözlemler, öğretmen adaylarının empati kurma ve etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, deneyimsel öğrenme, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık

becerilerini geliştirmede önemli bir faktördür. Bu beceriler, öğretmenlerin sınıflarında her öğrenciye adil ve etkili bir eğitim sunabilmeleri için temel taşlardır. Bu yüzden eğitim fakülteleri, deneyimsel öğrenme fırsatlarını müfredatlarına entegre etmeyi sürdürmeli ve bu faaliyetlerin etkilerini düzenli olarak değerlendirmelidir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleriyle ilgili kararsızlık olduğu görülmektedir (Kuusisto ve diğeri, 2015). Örneğin kız öğrenciler kültürel farklılıkları erkek öğrencilere göre daha kolay kabul etmektedir (Holm, Nokelainen ve Tirri, 2009). Bu kararsızlık farklı çalışmalarda da kendini göstermektedir. Örneğin, Finlandiya’da Müslüman öğrencilerin topluma entegrasyonu konusunda öğretmen görüşleri olumsuz yöndedir (Rissanen ve diğeri 2015). Tabatadze ve Gorgadze, (2014) tarafından Gürcistan’daki 395 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada kültürel farklılıklara karşı duyarlı olunmadığı ve katılımcı öğretmenlerin Bennett’in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeline göre %67’sinin etnosentrik aşamada oldukları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler inkâr, savunma ve minimuma indirme olmak üzere üç aşamadan oluşan etnosentrik yönelimde ise minimuma indirme aşamasında yer almaktadırlar. Jantawej (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Tayland’daki İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde kültürel duyarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yaşadıkları ülke ve branşları kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Ancak mevcut araştırmada yer alan ve farklı ülkelerden katılan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamaması sebebiyle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafyaya göre farklı kültürlerarası duyarlılık düzeyleri geliştirdikleri ifadesiyle örtüşmemektedir.

Farklı bölüm veya ülkeden gelen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklılık göstermesi öğretmen yetiştirme programlarının bir tezahürü olabilir. Bazı ülkelerin lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik dersler bulunur iken bazı ülke programlarında bulunmamaktadır. Benzer şekilde bazı öğretmenlik alanlarında çok kültürlü eğitime yönelik dersler bulunur iken bazı programlarda bulunmamaktadır. Bu da farklı ülkelerdeki veya farklı bölümlerdeki öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin

farklılaşmasını açıklamaktadır. Cho ve De Castro – Ambrosetti (2005) ise öğretmen adaylarının lisans programlarında çok kültürlü eğitime yönelik ders almış olsalar dahi farklı kültürden gelen öğrencilere eğitim verme konusunda kendilerini hazır hissetmediklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla artan küresel göç ile birlikte politika yapıcıların eğilmesi gereken önemli bir husus da çok kültürlü eğitimidir. Bu noktada da mevcut çalışma gibi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artıracak çalışmalara ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Benzer şekilde 2010’lu yılların sonu ile birlikte çok kültürlü bir toplum yapısı olan Yunanistan’da kültürlerarası duyarlılık eğitimini içeren eğitim politikaları hayata geçirilmiştir (Alahiotis ve Karatzia-Stavlioti, 2006; Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis, 2009).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olması beklendiği bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlikte iletişim oldukça önemli bir beceridir ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. İletişim becerileri gelişmiş, iletişime açık öğretmenlerin de kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olması gayet olasıdır. Çünkü Sarwari ve Wahab (2017) tarafından 17 ülkeden 108 yüksek lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile iletişim yeterlilik düzeyleri yüksek düzeyde ilişki gösterdiği raporlanmıştır. Kültürler arası duyarlılık sadece farklı kültürleri fark etmek demek değildir. Aynı zamanda bu kültürlerle iletişime açık olma ve deneyimleme gibi faktörleri de içinde barındırmaktadır.

Çalışmanın materyali olan göç ve kültürlerarası duyarlılık temalı resimli çocuk kitapları çok kültürlü edebiyat ürünleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu kitaplar çocukların kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek adına belirli grupların farklı kültürel özelliklerini ve bu kültürlerin farklı yönlerini içermektedir (Huang, 2011). Çalışmanın ve deneysel öğrenmenin temel materyali olan resimli çocuk kitapları kültürlerarası duyarlılığı sınıfa taşımanın en temel aracıdır (Huang, 2011). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişimiyle sonuçlanan birçok çalışma yer almaktadır. Örneğin, İşler ve Dedeoğlu (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünlerine verdikleri tepkileri okuma çemberi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının farklı bakış açılarını anlama, belirli grupların

kültürlerini tanıma, sosyal adaletsizliği ortadan kaldırma ve sosyal eylemde bulunma gibi kategorilerde görüşler bildirmişlerdir. Bu sebeple de mevcut çalışma ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019) tarafından yapılan araştırmada, drama ve resimli çocuk kitaplarının kültürlerarası duyarlılığı geliştirmedeki etkisi incelenmiş ve resimli çocuk kitaplarının kültürlerarası duyarlılık düzeyini geliştirmek için önemli bir materyal olduğu ifade edilmiştir. Bahsi geçen çalışmalardan ve mevcut araştırmadan da anlaşılacağı gibi çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerinin kültürel duyarlılık düzeylerini artırmak isteyen öğretmenler için önemli bir materyaldir. Çünkü öğretmenler sınıflarında oluşabilecek kültürlerarası durumlara karşı kendilerini hazırlıksız hissetmektedir (Talib, 2006). Dolayısıyla çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünleri öğretmenlerin en büyük yardımcısı olabilecek konumdadır. Çok kültürlü çocuk edebiyatı, genç okuyuculara farklı kültürler, yaşam tarzları ve perspektifler sunarak, onların kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırma potansiyeline sahiptir. Bu tür edebiyat eserleri, çocukların kendi kültürel kimliklerini anlamalarına ve başkalarının deneyimlerine empatiyle yaklaşmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler için bu tür kaynaklar, sınıf içinde kültürel çeşitliliği ele almanın ve tartışmanın bir yolu olarak hizmet eder. Bu eserler, öğrencilere farklı bakış açıları sunarak onların daha geniş bir dünya görüşü geliştirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, öğretmenler bu tür materyalleri kullanarak öğrenciler arasında daha kapsayıcı ve anlayışlı bir ortam oluşturabilirler. Çok kültürlü çocuk edebiyatının kullanımı, öğretmenlere çeşitli kültürel arka planlara sahip öğrencilere daha iyi hizmet verme imkânı tanırken, aynı zamanda sınıf içi diyalogları ve etkileşimleri zenginleştirir. Bu nedenle, bu ifade çok kültürlü çocuk edebiyatının öğretmenler için sadece bir yardımcı değil, aynı zamanda eğitimde dönüşüm sağlayan bir güç olabileceğini işaret etmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen deneyimsel öğrenme ve müdahale çalışmalarının birçok olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. Katılımcı öğretmen ve öğretmen adaylarının sağlayacağı çok kültürlü öğrenme ortamları farklı etnik grupların kendilerini daha güvende hissetmesini sağlayacaktır (Yurtseven ve Altun, 2015). Ayrıca bu öğrenme ortamlarında yetişen öğrenciler çeşitliliklerle donatılmış olan günümüz dünyasında daha rahat ve daha kolay hayatlarını sürdürebileceklerdir. Bunun da temelinde kültüre göre davranmak yerine insan haklarına göre hareket

etmek yer almaktadır (Ameny-Dixon, 2004). Deneyimsel öğrenme sürecinde, öğretmen adayları ve öğretmenler, teorik bilgileri pratiğe dökme ve farklı kültürel perspektiflerden öğrenme fırsatı bulurlar. Bu süreç, öğrencilere gerçek dünya deneyimlerini yansıtarak, kültüre göre değil, insan haklarına dayalı kararlar almayı öğretir. Özellikle, kültürel çeşitlilikle zenginleştirilmiş sınıf ortamları, öğrencilerin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını içselleştirmelerine yardımcı olur (Gay, 2010). Deneyimsel öğrenme, öğretmen adaylarının sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgileri çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda uygulayabilen bireyler haline gelmelerini sağlar. Bu süreç, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırırken, onlara daha kapsayıcı ve empati kurabilen bireyler olma yolunda rehberlik eder (Ladson-Billings, 1995).

5.2. ÖNERİLER

1. Bu çalışmada kullanılan kültürlerarası duyarlılık vb. konularda deneyimsel öğrenme fırsatları imkân veren öğretmen eğitim programları geliştirilmeli, deneyimsel öğrenme fırsatları programa entegre edilebilir olmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının farklı kültürel bağlamlarda etkili öğretim yapma becerileri gelişebilir.
2. Lisans programlarına öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha fazla artırmaya yönelik zorunlu ve seçmeli dersler dâhil edilebilir.
3. Bu çalışma bir Erasmus+ projesi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler, uluslararası katılımı artıracak projelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalar yapabilir.
4. Bu çalışmadan elde edilen yansıtıcı günlükler yabancı dil öğreniminin çok kültürlü ortamlarda iletişim için önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının farklı dillere farkındalıklarını sağlayacak ve yeterliliklerinin artıracak programlar düzenlenebilir.
5. Eğitim fakültelerinde çok kültürlü öğrenme ortamlarına katkı sağlayabilmek için uluslararası öğrenci sayılarının artırılmasına gayret edilebilir.

6. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünlerinin öğretmenler için ne kadar değerli ve önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Çok kültürlü çocuk edebiyatı, genç okuyuculara farklı kültürler, yaşam tarzları ve perspektifler sunarak, onların kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırma potansiyeline sahiptir. Bu tür edebiyat eserleri, çocukların kendi kültürel kimliklerini anlamalarına ve başkalarının deneyimlerine empatiyle yaklaşmalarına yardımcı olabilir. Bu doğrultuda yayınevleri ve çocuk edebiyatı yazarları çok kültürlü çocuk edebiyatı ürünlerinin yazılması konusunda; öğretmenler ise bu ürünleri sınıf ortamına dâhil etme konusunda teşvik edilebilir.
7. Söz konusu çalışmanın deseni farklı öğretmen aday gruplarına, özellikle daha geniş çalışma gruplarına taşınabilir.



6. KAYNAKÇA

- Akbaş, E. (2016). Göçmenler arasındaki dayanışmacı ağların dönüşümü: göçmen sivil toplum örgütlerinin yeni misyon. (S. G. I, Öner ve N. A. Ş. Öner Ed.). *Küreselleşme çağında göç, kavramlar, tartışmalar*. İstanbul: İletişim Yayınları. 335-351.
- Akın, M.H. (2010). *Çağdaş Sosyoloji Teorileri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul. 1-111.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Alahiotis, S., ve Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum design and cross curricularity: Analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture and Society* 14(2), 119-48. <https://doi.org/10.1080/14681360600738277>
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- Arnold, R., ve Colburn, N. (2006). Storytime lessons. *School Library Journal*, 52(3), 50.
- Aykaç, M. ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Bal, H. (2010). *John Dewey'in eğitim felsefesi ve 1924 raporunun Türk eğitimine etkileri* (İkinci Basım). Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. (In V. Savicki Ed.). *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, And Application in International Education*, Sterling, VA: Stylus. 13-31.
- Bennett, J. M. ve Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. (In D. Landis, J. M. Bennett, ve M. J. Bennett Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage. 147-165.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. (Paige. In Paige R.M. Ed.), *Education for the Intercultural*

Experience, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 21-72.

Bennett, M. J. (1998). *Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. (In J. Wurzel Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, Newton, MA: Intercultural Resource. 62-77.

Boncuk, B. (2019). *Erasmus + programından faydalanma durumuna göre lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik durumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., Merrill, K. C. ve Engberg, M. E. (2012). *Global perspective inventory (gpi): Its purpose construction, potential uses, and psychometric characteristics*. Global Perspective Institute, Inc., Chicago, IL.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

Castles, S., Haas, H. ve Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world*. New York: Palgrave Macmillan

Cebeci, M. (2015). Sosyolojik açıdan göç ve göçmenlerin sosyal kültürel entegrasyonları: Kavramsal bir çalışma. *Disiplinler arası göç ve göç politikaları sempozyumu*, (Canatan K. vd. Ed.), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları, 135-158.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*, (İkinci Baskı). İstanbul: Say Yayınları

Chen, G. M. (1998). Intercultural communication via E-Mail debate. *The E-Journal of Intercultural Relations*, 1, (4), 1-12.

Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, (1), 1-14.

Cho, G., ve DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal*, 89(2), 24-28.

Cresswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 67-91.

Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Sosyal*

Bilimler Dergisi, 24, 129-142.

- Davis, M. H. (1980). *Interpersonal reactivity index (IRI)*, [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01093-000>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions in Institutional Research*, 149, 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Demiroğlu, E. T. (2014). Yeni toplumsal hareketler: Bir literatür taraması. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(1), 133-144.
- Deveci, T., Elgamal, G., Dalton, D., ve Langille, D. J. (2022). The development of Emirati university students' intercultural sensitivity. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 62-73. <http://dx.doi.org/10.1108/LTHE-09-2021-0087>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür* (Üçüncü Basım). (V. Günyol, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). İstanbul: Yeryüzü Yayınevi
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dong, Q., Day, K. D. ve Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27-38.
- Doyle, B. G., ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Eker, S. (2007). *John Dewey'in pragmatik politik düşüncesi ve politikada pratik meşruiyet sorunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Elibol, H. (2018). *Erasmus programının yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarına etkisi: Gezi defteri kullanımı*, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Endicott, L., Bock, T. ve Narvaez, D. (2003). Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: Relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 403-419. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00030-0)

- George, D., ve Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Göç Terimleri Sözlüğü, (2009). *Uluslararası göç örgütü yayınları*, (18).
- Gönç Şavran, T. (2013). Fenomenoloji ve fenomenolojik sosyoloji. (S. Suğur Ed.), *Modern sosyoloji tarihi*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını, 116-142.
- Holm, K., Nokelainen, P., ve Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20, 187–200. <https://doi.org/10.1080/13598130903358543>
- Hong, Hyun-Yi (2009). *Effects of storytelling activities through multicultural picture books on toddlers' prosocial behavior and prejudice reduction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Chonnam National University.
- Huang, H. (2011). *Utilizing multicultural children's literature to increase cultural understanding*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, California State University, Sacramento.
- IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- İşler, N. K., ve Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural children literature in preservice teacher education: Responses through literature circles. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 130-141. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.10>
- Jantawej, J. (2011). Intercultural sensitivity of foreign teachers in Thai public secondary schools. (J. Jantawej ve Y. Inada Ed.), *The Asian conference on education official conference proceedings*, 273–285.
- Ji Seong-ae, Lee Dong-eun, ve Yeon Gyu-seung. (2019). Analysis of the relationship between children's multicultural sensitivity and cognitive ability, language ability, emotional ability, and self-esteem. *Children's Literature Education Research*, 20(2), 141-160. <https://doi.org/10.6115/fer.2019.030>
- Ji, Young-Joo, Lim, Young-Sim, Kim ve Hee-Dong (2016). Effects of literary activities using multicultural picture books on young children's attitudes toward other cultures and changes in their perceptions of race.children's, *Culturel Education Research*, 17(2), 45-65.
- Jo Jung-geum, ve Kim Sang-hee. (2013). The impact of educational activities using multicultural picture books on children's attitudes toward race and other cultures. *Comprehensive Infant, Toddler and Child Education Support Research*, 1(2),

- Justice, L. M., ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., ve Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kaya, A., ve Şahin, B. (2007). *Kökler ve yollar Türkiye'de göç süreçleri* (1. Baskı). İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kazu, H., ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).
- Kim, H. J. (2008). Hotel service providers' emotional labor: The antecedents and effects on burnout. *International Journal of Hospitality Management*, 27, (2), 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2007.07.019>
- Kolb, B., Gibb, R., ve Gorny, G. (2000). Cortical plasticity and the development of behavior after early frontal cortical injury. *Developmental neuropsychology*, 18(3), 423-444. <https://doi.org/10.1207/S1532694208Kolb>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Köse, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K., ve Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity. *Journal of Religious Education*, 63, 65-77. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0018-0>
- Labbo, L. D., ve Field, S. L. (1996). Bookalogues: Oral language and language play. *Language arts*, 73, 618-625.
- Lambert Snodgrass, L., Ghahremani, M., ve Hass, M. (2023). Live-learn-work: experiential learning and cultural intelligence in the internship abroad. *Journal of Global Education and Research*, 7(1), 50-63. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.7.1.1120>
- Li, X., ve Longpradit, P. (2022). The effectiveness of guideline to improve intercultural sensitivity in cross-cultural management. *International Journal of Chinese Education*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/221258682110729>
- Malthouse, R., ve Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training*. Learning Matters Limited.

- Meller, W. B., Richardson, D., ve Hatch, J. H. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in k-3 classrooms, *Young Children*, 64, 76-78.
- Mutluer, Ö. (2018). *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Myers, J. M. (2015). *Interactive read-alouds: A qualitative study of kindergarten students' analytic dialogue*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University, Pennsylvania.
- Naiboğlu, G. (2020). *Kız Anadolu imam hatip liselerindeki öğrencilerin meslek seçimi ve kariyer yönelimleri üzerine bir olgubilim çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nazli, Ö. P., ve Asik, A. (2022). Adaptation and validation of the intercultural sensitivity scale to Turkish efl contexts and for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 74-96.
- Neuman, S. B., ve Dickinson, D. K. (2018). *Handbook of early literacy research* (2. Baskı). Newyork, The Guilford Press.
- Ninio, A., ve Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. *Categories and processes in language acquisition*, 11-30.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., ve Lassegard, J. P. (2002). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Patterson, P.K. (2006). *Effects of study abroad on intercultural sensitivity*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri, Columbia,
- Piaget, J., ve Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London Routledge ve Kegan Paul.
- Prestholdt, P. H., ve Fletcher, T. D. (2018). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Cognella.
- Prestholdt, T., ve Fletcher, V. (2018). The value of experiential learning: a case study with an interdisciplinary study abroad course. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 44(2), 17-23.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., ve Tirri, K. (2015). Finnish teachers' attitudes to Muslim

- students and Muslim student integration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54, 277–290. <https://doi.org/10.1111/jssr.12190>
- Sarwari, A. Q., ve Wahab, M. N. (2017). Study of the relationship between intercultural sensitivity and intercultural communication competence among international postgraduate students: A case study at University Malaysia Pahang. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1310479>
- Shammas, N. (2017). *The emergence of intercultural sensitivity through experiential learning in the attitudes of Emirati women*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USQ.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Sjøen, M. M. (2023). From global competition to intercultural competence: What teacher-training students with cross-cultural teaching experience should be learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 140-153. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. ve Roussakis, Y. (2009). Pre-Service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276. <https://doi.org/10.1080/14675980903138624>
- Stone, B. A. (2018). *Intercultural sensitivity development through experiential learning*. Doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Şan, İ. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin En İyi Öğrenme Yolları I. In Conference ID (p. 20).
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tabatadze, S., ve Gorgadze, N. (2014). Intercultural sensitivity of primary school teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 6, 281-300.
- Talib, M. T. (2006). Why is it so hard to encounter diversity? (M.T. Talib Ed.), *Diversity: A challenge for educators*, Turku: Finnish Educational Research Association. 139-156.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16
- Tuncel, I. ve Aricioglu, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11(3), 61-69.

<https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p61>

- Uğur, S. (2010). Farklı Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin E-Ders Tasarımlarına İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programları Örneği (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Van Dyne, L., Ang, S., ve Koh, C. (2015). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In *Handbook of cultural intelligence*, Routledge. 34-56.
- Verma, S. (2023). The effectiveness of experiential learning pedagogy in teaching cross-cultural sensitivity to young management trainees. *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(2), 4568. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3953241>
- Wadsworth, R. M. (2008). Using read alouds in today's classrooms. *Leadership Compass*, 5(3), 1-3.
- Wang, W., ve Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
- What Works Clearinghouse. (2007). Dialogic reading: Early childhood education.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. (S. Neuman ve D. Dickinson Ed.), *Handbook of early literacy research*, New York: Guilford. 11-30.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., ve Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552.
- Wilson, J., ve Jan, W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. İstanbul.
- Yıldırım, K., Aykaç, N. ve Okçu, S. T. (2019). Drama ve resimli çocuk kitapları: kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama*

Dergisi, 14(1), 55-72.

Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yoon, C. H. (1999). *The role of children's collaboration in developing scientific reasoning skills: A Vygotskian perspective*. University of Washington.

Yurtseven, N., ve Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54. <https://doi.org/10.29333/ejecs/19>



7. EKLER

7.1. EK 1. ERASMUS PROJE TANITIM BİLGİSİ

2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735

Generated on: May 28, 2023

Key Action: Partnerships for cooperation and exchanges of practices
Action Type: Small-scale partnerships in youth

Project Title

Welcome! Intercultural Sensitivity for Integration

Project Coordinator

Organisation Düzce University
Address Konuralp Yerleşkesi , 81620 Düzce , Düzce , TR
Website www.duzce.edu.tr

Project Information

Identifier 2022-1-TR01-KA210-YOU-000081735
Start Date Dec 31, 2022
End Date Dec 30, 2024
EC Contribution 80,000 EUR
Partners INSTITUTE OF ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT (EL) ,
FUNDACION RED INCOLA (ES)
Topics Bridging intercultural, intergenerational and social divide ; Democracy and
inclusive democratic participation ; Inclusion, promoting equality and
non-discrimination

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Yabancı Dili :İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Doktora	Sınıf Eğitimi	Gazi Üniversitesi	2011
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretimi	Kafkas Üniversitesi	2005
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2002